

318607

9

3
1986

ANDRAGÓGIA

3.

1986

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

Általában rövid, 10—20 oldalas tanulmányok és cikkek közlésére vállalkozunk, amelyek hosszabb tanulmányok rövidített vagy összefoglaló változatai is lehetnek. Az elméleti írásokat a felnőttnevelést érintő neveléstörténet, művelődéspolitikai, az andragógiai nevelésselmélet, andragógiai didaktika, andragógiai pszichológia, nevelésszociológia, a felnőttnevelés problémáit feltáró kommunikációelmélet, rendszerelmélet, közgazdaságtan tárgyköreiből várjuk.

Szívesen közlünk általánosabb andragógiai tanulságokkal rendelkező tantárgypedagógiai (pontosabban: tantárgyandragógiai) elméleti tanulmányokat és cikkeket nemcsak az iskolai felnőttoktatás, valamint a főiskolai és egyetemi esti-levelező oktatás területéről, hanem a „tantárgyandragógiát” egészen tágra értelmezve, az ismeretterjesztés, és a felnőttek iskolán kívüli politikai és szakmai oktatásának bármely diszciplinájáról (tudományág, témakör) is.

Közljük tudományos kísérletek, vizsgálatok összefoglalt eredményeit, felnőttoktatási módszerek leírását, szívesen adunk helyet vitáknak elméleti és gyakorlati problémákról. A nemzetközi kitekintéshez külföldi könyv, cikk- és tanulmány-ismertetéseket, összefoglaló áttekintéseket várunk. Beszámolókat közlünk tanulmányutakról, konferenciákról. Köszönettel vesszük hazai andragógiai szakmunkák 2—4 oldalas ismertetését, nemcsak a könyvtári forgalomban kapható munkákról, hanem a helyi terjesztésűekről is. A tanulmányok között adunk helyet a hazai és külföldi andragógiai szakmunkák kritikai elemzésének. Szívesen fogadunk minden információt a tudományos élet, valamint felnőttoktatási közéletünk eseményeiről.

Címünk: Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Osztály
Budapest, Gorkij fasor 17—21. 1071

A közlésre nem alkalmas kéziratokat nem áll módunkban megőrizni, illetve visszajuttatni.

ANDRAGÓGIA

3.

1986

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési
Munkabizottságának, valamint az Országos Pedagógiai Intézetnek időszakos
elméleti-módszertani közleményei

A szerkesztő bizottság vezetője: Durkó Mátyás

A szerkesztő bizottság tagjai: Benő Kálmán
Csiby Sándor
Illés Lajosné
Csoma Gyula
Gálos Júlia
Lighetiné Verebély Anna
Maróti Andor
Zrinszky László

Sorozatszerkesztő: Csoma Gyula

Szerkesztő: Lada László

ISSN 0237—0522

Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet. 6,3 (A/5) ív terjedelemben, 2000 példányban
Felelős kiadó: Vajó Péter főigazgató-helyettes

Készült a Vízügyi Dokumentációs Tájékoztató Leányvállalat nyomdájában
Budapest VII., Kazinczy u. 3/b — 85/1509 — Felelős vezető: Schei Tibor

TUDOMÁNYOS
KÖZLEMÉNYEK

TARTALOM

ELMÉLETI TANULMÁNYOK

Durkó Máttyás: A művelődés szempontjából előnyös és hátrányos felnőttkori sajátosságok	7
Sz. Várnagy Marianne: A felnőttek személyiségét fejlesztő hatásmechanizmusok	15
Zrinszky László: Politikai tanulás és politikai aktivitás	33

PANORÁMA

Maróti Andor: Felnőttnevelési szakképzés az egyetemen	47
---	----

KÖNYVEKRŐL

Zrinszky László: Íratlan szabályok (Illés Lajosné)	53
Csoma Gyula: Problémamegoldás a politikai oktatásban (Lóth László)	56

ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA

Mayerné Zsádon Éva: Új, felnőttoktatással foglalkozó külföldi könyvek az OPKM-ben	61
---	----

ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR

Csiby Sándor: Válogatás az andragógiai értelmező szótár címszavaiból	67
E számunk szerzői	70
A következő szám tartalmából	71
ANDRAGOGY — Issue No. 3. — Contents	72

ELMÉLETI TANULMÁNYOK

A művelődés szempontjából előnyös és hátrányos felnőttkori sajátosságok

A tudomány fejlődésének legfőbb hajtórugója minden történelmi időszakban a gyakorlati élet ellentmondásainak a felismerése és megoldása. Érvényes ez az ismert marxista megállapítás az andragógia fejlődésére is. Korunk nagy társadalmi kihívása a permanens, egész életen át tartó művelődés és nevelés szükségessége, a legmagasabb életkorig tartó önfejlődés, az élet fejlődéséhez való állandó alkalmazkodás, az azzal való lépéstartás megvalósítása. Ez égető gyakorlati feladat elméleti-tudományos kérdésfeltevése a felnőtt nevelhetőségének, a felnőttnevelés hatékonyságának a kérdése, az, hogy a művelődés, tanulás felnőttkorban van-e olyan hatékony, mint gyermek- és ifjúkorban?

1. A nevelési gyakorlat elméleti-tudományos alapjainak feltárására törekvő kutatónak sokszor nehéz felfednie azokat az elméleti tételeket, amelyeken a gyakorlat nyugszik, vagy mert ilyenek nincsenek, vagy mert kellően nem deklaráltak. Így vagyunk témánkkal is. *Az a felnőttoktatási gyakorlat, amely a nappaliakkal azonos tananyagot sokkal kevesebb, vagy direkt formájában jórészt hiányzó felnőttoktatói segítséggel, rövidebb idő alatt, egy sokkal mostohább tanulási-művelődési körülmények között levő felnőttel azonos minőségben (hiszen az iskolarendszerű felnőttoktatásban a nappali tagozatával azonosak a követelmények) akar elsajátítani, ki-mondhatatlanul is egy olyan felnőttnevelési elméleti koncepcióra épül, amely szerint a felnőtt (illetve nagykorú) minden szinten érettebb, a tanulási folyamatban és képességében is fejlettebb, mint az azonos iskolai végzettségű gyermek, serdülő, vagy ifjú. Azonnal meg kell mondanunk, hogy ilyenfokú optimizmust csak egy forradalmi korszak naiv empirizmusa szülhetett, amely pl. Magyarországon a felszabadulást követő közvetlen tanévben — egy becsületes, a polgár művelődési monopólium megtörését célzó művelődéspolitikai céloktól hajtva — felvetette és megvalósította az egész iskolarendszer „megkettőzésének” a gondolatát, megteremtette alsó foktól kezdve a középfokon keresztül a felső szintig a felnőttek munka melletti tanulásának lehetőségeit.*

Ennek a naiv optimizmusnak némi kapcsolata elméletileg a polgári liberális tudományosság azzal a megállapításával lehet (ld. **Thordike** vizsgálati eredményeit),⁽¹⁾ amely a felnőttekről **általános érvényűen** egy olyan fokú tanulási képességet bizonyított, amely ugyan a képesség maximumát hozó 20—25 év közötti fejlettségi szinthez képest, a 40—50. évre kb. 13—15%-os csökkenést mutat, de még így is felette van, vagy legalábbis azonos teljesítményű, mint a gyermekek és serdülők tanulási teljesítménye. Ismétlem, mindezt általános érvényű megállapításként mondván ki, minden felnőttre érvényesként fogalmazva meg. Igaz, hogy más polgári kutatók,

(1) Lsd. E. L. Thordike. Adult Learning (A felnőttek tanulása) New York, 1928. 326 p.

köztük elsősorban Owens és **Schoempeldt**⁽²⁾ — igényes longitudinális vizsgálat eredményeként — még ennél is pozitívabb képet rajzolt a felnőtt verbális-logikai folyamatairól megállapítva, hogy azok 18-tól 50 éves korig nagymértékig egyenes vonalúan növekszenek és csak 60. életév felé kezdenek fokozatosan, de jelentősen csökkenni.

2. A marxista lélektani kutatás mindenekelőtt e pozitív tanulási fejlődési lehetőség minden felnőttre jellemző, általános érvényűségét kérdőjelezte meg, bizonyítva, hogy e pszichikus funkciók — összegezve a tanulási képesség — fejlődése nem spontán érés, belső öntörvényű kibontakozás, hanem a művelődési-nevelési és szociális környezet és azon belül éppen a vizsgált képesség funkcionáltatása, gyakorlási szintjének problémája elsősorban. Ezek viszont a felnőtt különböző élethelyzete, szociális és művelődési, nevelési körülményei miatt — tehát a felnőtt egyén sajátos életútja miatt — egyénenként nagyon változatos helyzetet, a pszichikus képességek szintjének nagy egyéni változatosságát, így egy-egy életkoron belül igen nagy heterogenitását hozhatják és hozzák is létre. Reális jelenség a pszichikus megrekedés, amkor a kedvezőtlen környezeti adottságok nem teszik szükségessé az egyes pszichikus képességek folyamatos, aktív gyakorlását, ezek emiatt fejlődésükben megállnak, sőt felejtődnek. Akiknél viszont a kedvező, sajátos életút nemcsak lehetővé, hanem szükségessé is tette ez intellektuális képességek gyakorlását, állandó kedvező működési feszültségben tartását, azoknál e képességek állandó fejlődés, tökéletesedés állapotában vannak, pozitív működési képességük még a 60. életév utánra is megmarad.

Nem az életkor tehát a pszichikus képességek fejlettségi szintjét jelző alapvető tényező, hanem az oktatás-nevelés, a környezet, a gyakoroltság. Emiatt viszont az egyes azonos életkorú emberek közötti tanulási képességű különbség sokszor nagyobb, mint a felnőttek és ifjak, vagy gyermekek közötti. Szewczuk kutatásai⁽³⁾ ezt határozottan igazolták; „a műveletlen (írástudatlan) felnőttek — írja — és gyermekek megfigyelőképességével kapcsolatos vizsgálatok eredményei jóval nagyobb hasonlóságot mutatnak, mint az iskolázatlan és iskolázott felnőttek eredményei”.

3. Tovább is megoldatlan tudományos probléma maradt viszont az az összehasonlító tudományos vizsgálat, hogy *statisztikai átlagban* (azonos módszerekkel végzett vizsgálat tanulsága alapján) *milyen teljesítményre képesek az azonos iskolázottsági (műveltségi szintű) fiatalok (serdülők, ifjak) és felnőttek.* Tanszékünk, a debreceni KLTE Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékének legutóbbi (1980-as)⁽⁴⁾ kutatása lényegileg ennek megválaszolására vállalkozott. Mind a tanulási, mind az önművelési folyamatban alapvető funkciót betöltő olvasásmegértési képes-

(2) L. Schoempeldt—W. A. Owens: Age and Intellectual Change; a Cross-Sectional Study of Longitudinal Data. Ny: Trudii XVIII. Mészdunarodnava pszichológicseszkava Kongressza Viip 29. M. 1966.

(3) Włodzimierz Szeurczuk: Psychologia człowieka dorosłego. Warszawa 1959/56. p

(4) Lsd. Durkó Mátyás—Harangi B. László: Olvasásmegértés művelődési motiváció, szabadidőfelhasználás, Bp. Művelődéskutató Intézet 1984. I. (211), II. (250) old.

séget vettük vizsgálati alapul, és egy nemzetközi, IEA-társasági olvasásmegértési tesztet alkalmazva (amely teszt különböző tartalmú, stílusú, bonyolultsági fokú köznapis ismereti, társadalomtudományi, természettudományi, filozófiai és szakmai szövegeket olvasatott el a vizsgálati személyekkel és a szöveg megértése alapján 4 válaszvariáció közül — melyből 3 helytelen volt, s csak egy volt helyes felelet — választotta ki a számára igaz feleletet), azonos iskolai végzettségű fiatalok és felnőttek olvasásmegértési teljesítményét hasonlítottuk össze.

Reprezentatív vizsgálatunk a következő eredményekre vezetett:

	Rendeskorú tanulói standard (1973) 0/0	Felnőtt tanulók (1976) 0/0	Különbség 0/0
Általános iskolai végzettségek	56,76	52,61	6,15
Középfokú végzettségűek	53,33	38,12	15,21

Egészében tehát az általános iskolai és középiskolai fokon tanuló felnőttek olvasásmegértési teljesítményét a rendeskorú tanulókhoz képest gyengébb szintűnek kell minősítenünk, pedig a rendeskorú tanulók teljesítménye is — egy korábbi (1973-as) nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei alapján⁽⁵⁾ — nemzetközi szinten általános iskolás fokon csak „közepes”, középiskolás fokon pedig csak „gyenge” átlagteljesítménynek felel meg. Ez az eredmény tehát modern korunk szükségletének, az önálló ismeretszerezés igényének — sem a rendeskorú tanulók, de különösen a felnőttek esetén nem felel meg! Még ha figyelembe vesszük, „beszámítjuk” is azt, hogy a zárt idejű teszt alkalmazása némileg negatív irányba torzító a felnőttek esetén a fiatalokhoz hasonlítva, akkor is az általános iskolában most tanuló felnőttek olvasásmegértési szintje legalább 3–4%-kal, a középiskolában most tanuló felnőttek teljesítménye azonban már legalább 12%-kal alacsonyabb szintű a hasonló szinten rendeskorban tanuló fiatalokéhoz képest. Ez általános iskolás fokon ugyan megfelelhet egy — a nemzetközi pszichológiai irodalomban ismert — „normális kopásindexnek”⁽⁶⁾, de középiskolás fokon már mindenképpen krónikus jelenség.

Nagyon tanulságosak voltak vizsgálataink a most is tanuló és most nem tanuló felnőttek olvasásmegértési eredményei összehasonlításánál is. Ellenkező irányú tendenciák voltak megfigyelhetők az általános iskolás és szakmunkástanulói, valamint a középiskolás és főiskolai hallgatói szinten.

(5) Oktatási rendszerünk helyzete az IEA vizsgálat tükrében. Az olvasásmegértési teljesítmények értékelését Kádárné Fülöp Judit: „Olvasástanításunk eredményei, szövegértés” c. tanulmányában közölte *In Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1975–76. Bp. 1979., 87 old.

(6) Lsd. Antione Leon: *Psychopédagogie des Adultes* Páris 1971. 78. p.

Íme a nyert eredmények:

	tanuló		most nem tanuló felnőtt %
	rendeskorú %	felnőtt %	
8 általános iskolás	57,76	52,61	38,25
8 általános + szakmun- kasképző	48,48	56,89	50,28
érettségizettek	53,53	38,12	39,79
felsőfokú végzettségűek	50,44	54,25	57,14

Az általános iskolás és szakmunkási tanuló szinten még határozottan az iskolai tanuló-gyakorló jelleg domináns meghatározó szerepe érvényesül, s ezekhez képest gyengébb teljesítményt mutatnak az ugyanilyen iskolai végzettségű most nem tanuló felnőttek. A középiskolai szinttől némileg változik a helyzet. Bár az érettségizetteknél a felnőtt tanulók és nem tanulók olvasmánymegértési teljesítménye terén jelentős eltérés van a rendeskorú tanulókhöz képest (ami a középfokon nagy arányokban most tanuló fiatal dolgozók saját korosztályukból való másod- sőt harmadszintű merítési arányából magyarázható), mégis ezek az eredmények már azt mutatják, mintha legalább a középiskolai végzettség, de még inkább a felsőszintű végzettség (s az ezeknek megfelelő olvasásmegértési képesség) *kelene ahhoz, hogy a „tanuló-jelleg” szerepe megváltozzék, hogy az olvasásmegértési képesség az iskolai tanulás és iskolán kívüli gyakorlás eredményeként már úgy megalapozódjék, hogy az egyén az önálló (iskolán kívüli, önművelő) aktivitással szinten tarthassa olvasásmegértési képességét, sőt egyéni életbeli gyakorlással tovább is tudja azt fejleszteni.* Ezen a fokon a most nem tanuló felnőtteké, sőt felső szinten még a rendeskorú tanuló fiataloknál is. *A felső szinten jutunk el tehát az olvasásmegértési képesség felnőttkori továbbfejlesztésének „beérésének” az állapotába.*

4. A dialektikus materialista gondolkodásmód még egy, nagyon fontos vonatkozásban segít továbblépni bennünket a felnőtt nevelhetősége, tanulása hatékonyságának a problémájában. Az eddigi pszichológiai vizsgálatok egy nagy fogyatékossga volt nemzetközi vonatkozásban is az, hogy a felnőtt tanulási képességét elszigetelt pszichikus képességek (pl. figyelem, emlékezet, gondolkodási képesség, olvasásmegértési képesség stb.) működésével mérte, s így jutott e képességek fejlődésének ún. „adoleszcencia-csúcsos” modelljéhez, amely szerint — mint láttuk — e képességek működési eredményességének csúcsa az ifjú korban (20—30 év között) van, a további életkorokban ehhez képest csökken.

Az ember azonban a művelődés, felnőttkori tanulás, oktatás folyamatában teljes személyiségével vesz részt, teljes személyisége érintetlenségével. Nem lehet tehát ennek eredményességéről, hatékonyságáról csak az egyes szelektált részképességek működési szintjéből objektív képet alkotni, hanem e részképességek összessége és a felnőtt más pszichikus sajátosságai dialektikus kölcsönhatásának, összműködésének folyamatáról kell minél részletesebben, minél sokrétűbben képet alkotni. Vizsgálatainkat ilyen vo-

natkozásban igyekeztünk mi is továbbvinni. A felnőtt, magasabb szintű, pszichikus sajátosságai és felnőtt életkörülményei a művelődés, tanulás szempontjából Jánusz-arcot mutatnak. *Kisebb részben a művelődési hatékonyság szempontjából hátrányosak lehetnek, nagyobb részükben azonban olyanok, amelyek szakszerű és érzékeny módszeres andragógiai munkával előnyössé tehetők.* Itt jutunk el egy olyan lényeges sajátossághoz, amelyek megfelelő kihasználása, működtetése jelentősen segítheti a felnőttnevelés, felnőttkori tanítás-tanulás hatékonyságának a növelését, sőt olyan hatótényezővé tehetők, amelyek még *kompenzálni* is képesek az egyes pszichikus funkciók alacsonyabb teljesítményszintjéből következő hátrányokat, és ezekhez képest egy elfogadható felnőttkori tanulási teljesítményt eredményezhetnek. Tehát ezek azok a területek, ahol a művelődés folyamatában a felnőttkor bizonyos sajátosságai előnyként érvényesíthetők! Ezt nagyon fontos szemléleti eredménynek tarjuk. Abban, hogy a felnőttnevelés két nagy szakágában a politikai-ideológiai nevelésben és a vezetőképzésben viszonylag a többi szakághoz (pl. iskolarendszerű felnőttoktatáshoz, vagy a szakképzéshez) képest az oktató-képző munkában nagyobb hatékonyság mutatkozik, — mindenképpen nagy szerepe van annak, hogy ezeket a formákat jobban sikerült a felnőttek sajátosságaihoz közelebb hozni, ezeknél sokkal jobban sikerült a felnőtt művelődés szempontjából előnyös sajátosságait a nevelés folyamatába beépíteni, „hasznosítani”.

Befejezésül végezzük hát el ezeknek a tanulás szempontjából előnyt jelentő és hátrányt jelentő felnőttkori sajátosságoknak a feltárását. A jelenlegi keretek nem teszik lehetővé ezek — metodikai eljárásokig menő — részletezését, csak a jelenségek globális értékelését.

A felnőttnevelők és a tudományos vizsgálatok tapasztalata alapján **művelődés szempontjából inkább előnyt jelentenek az alábbi sajátosságok:**

1. — a felnőtt sokrétűbb társadalmi szereprendszeréből és a társadalmi követelményrendszerben való nagyobb fokú eligazodásból következő erősebb társadalmi és szubjektív művelődési motiváltság, tudatosság;
2. — a felnőtt időhorizontjának múlt- és jövőbeli kiteljesedése, kitágítása, reális jövőépítés, egyéni életterv, melybe szervesen beépülhet a tanulási, művelődési terv is! (Lsd. Léon 100. p.)
3. — nagyobb felelősségtudat és felelősségvállalás önmaga szerepe és tettei iránt;
4. — erősebb kitartás, cselekvési edzettség, az önmagának való parancsadás képessége, fegyelmezettség;
5. — a gazdag valóságismeret, élettapasztalat, sokrétű élmények (amelyek azonban már — bizonyos esetben — akadályozó tényezők, negatív művelődési magatartás kialakítói is lehetnek);
6. — pozitívabb intellektuális és gondolkodási képességek pl. figyelemkoncentráció, erősebb kritikai érzék, önmaga erői feladatokra való nagyobb mozgósítása; az új ismereteknek a régiak rendszerébe való beillesztése; az ismeretek gyakorlati felhasználásának, alkalmazásának a képessége, s általában a racionális nagyobb szerepe a személyiségben; lényeges összefüggések keresése, ilyen jellegű emlékezet-működés;

7. — reális önértékelés önismeret alapján a tájékozódás, az önalakítás, önművelés magasabb foka;
8. — személyének, érdeklődésének, szakmai specializálódásának nagyobb kialakultsági foka, stabilizálódása, amely — bár nem teszi őt gyermeki szinten képlékennyé (lsd. Maximilian **Siemiński**: A felnőtt ember nevelésének lehetőségei (lengyelül) I. Oswiaty Doroslych. 1961 (1/49—51. p.) — de az elért művelési-nevelési eredményt beépíti a személyiség szilárdabb struktúrájába, a felnőtt „tartozásának” részévé, tehát tartóssá teszi. Ha ez a kialakultság — a felnőtt sajátos élet- és művelődési útja eredményeként — megmerevedésbe csap át, ez a felnőttkori sajátosság hátrányt jelentővé válik.
9. — az emberi viszonyteremtés, sokrétű kapcsolatban élés fejlettebb képessége (viselkedési modellek Léon 130. p.), nagyobb fokú társadalmi adaptációs képesség és a környezetalakítás szükségletérzése;
10. — bár ezen sajátosságok terén is bekövetkezhetnek a pszichikus megrekedés jelenségei, mégis ezek a sajátosságok még a nagykorúak jó részénél is a gyermekéhez képest magasabb szintű fejlettséget mutatnak.

A művelődés szempontjából hátrányos felnőttkori sajátosságokat a következőkben foglalhatjuk össze:

1. — a felnőtt sokrétű szereprendszeréből adódó nagyobb mérvű lekötöttsége, önmaga művelődésre való felszabadításának (gondoktól való feloldásának) nagyobb nehézségei;
2. — általában az egész napi munka után bekövetkező tanulása idején való fáradtsága, ennek figyelemkoncentrációt negatívan befolyásoló szerepe; a művelődése csak másod- vagy harmadrendű tevékenysége, kevés ideje van a tanulásra, így többükönél egy torzult „praktikus”, „gazdaságos” tanulási tendencia előtérbe kerülése;
3. — nevelése az élet sűrűjében folyik az értékek ellentmondásos megjelenésének világában! Az ideális értékek erős próbának lesznek kitéve;
4. — a negatív élmények alapján kialakult rossz tanulási, művelődési szokások, kulturális magatartás, mely a helyes formák kialakítása előtt lebontást kíván; — általában a megszokotthoz való erősebb kötődés, a változtatási vágy, kockázatvállalás gyengülése;
5. — a hiányok jelentőségének és a társadalmi értékelés súlyának, presztizs-szempontoknak érzékeny felfogása miatt többször a kielégülés nagyobb fokú érzékenység, szégyenérzet, gátlásosság;
6. — egyes intellektuális képességek, készségek — gyakorlás hiánya miatti — esetleges gyengesége, a preceptív képességek romlása, amelyek előzetes, erre koncentrált képző munkával szintre hozandók.

5. Ezen sajátosságok figyelembevételére részletes elemző munkát kíván, a problémának a metodikai folyamatokig való végiggondolását. Még mindig általánosabb síkon maradva ez kétirányú munkát jelent. *Egyrészt olyan jellegű szervező tevékenységet, amelynek segítségével a művelődés szempontjából hátrányos sajátosságok negatív hatása csökkenthető, vagy leg-*

alábbis közömbösíthető lehet. Csak mintegy ez irányú gondolkodási modellként említjük pl. azt, hogy a felnőtt sokrétű lekötöttsége, a munka utáni fáradtsága negatív hatásának csökkenése, vagy kiküszöbölése hozta létre azokat a felnőttoktatási szervezeti formákat, amelyeket „munka helyetti képzésformáknak” neveznek, vagy a munkaidő kedvezményrel folyó képzésformákat és a tanulmányi szabadságok rendszerét. De ennek az elvnek a figyelembevétele kívánja meg a felnőtt tanulóól az olyan mindennapi életszervező magatartást, amelynek segítségével napirendjét — a család segítségével — úgy szervezheti meg, hogy este viszonylag korai lefekvéssel lehetőséget teremtsen a kora reggeli kelésre és a még pihent állapotban való egyéni tanulásra, tananyag elsajátításra. De a felnőtt dolgozó munka utáni fáradt állapota sajátos metodikai munkát kíván a dolgozók iskolájában tanító tanártól, vagy ismeretterjesztést végző népművelőtől is. Számítani kell arra, hogy a fáradt állapot akadályozza a nagyobb, s hosszabb ideig tartó absztrakciós munkát, így erősebben kell a valóság konkrét jelenségeire építenie, azokból közös, aktív szellemi tevékenységgel inkább induktív úton jutni el az absztrakciókig. De emiatt kell a tanári előadás stílusát is oldottá tenni, emiatt kell az anekdoták, konkrét életesemények beiktatásával a megfeszített figyelmet időnként lazítani, felfrissíteni.

Szintén csak modellként a másik irányú gondolkodásmód érzékeltetésére, hadd hivatkozzunk a felnőtt művelődési motivációja fokozásának metodikai feladataira. *Itt tehát a gondolkodásmódunk arra kell, hogy irányuljon, hogy a felnőtt művelődés szempontjából ez az előnyös sajátossága hogyan építhető be a felnőttnevelés folyamatába, konkrét esetünkben pl. hogyan, milyen jellegű metodikai tevékenységgel fokozható a felnőtt motiváltsága a művelődés iránt.* Le kell szögeznünk, hogy a felnőtt képes a tanulásra még személyi tulajdonságai, magatartása megváltoztatására is, *ha elég okot érez rá.* A legalkalmasabb tanulási idő számára az, amikor a megtanulandó anyagra — felnőtt léte valamilyen vonatkozása folytán — *szüksége van.*

Teljesen igaz van Thomas Mannak, amikor a következőket írta: „A tehetségnek szüksége van az ismeretanyagra, de nem kevésbé bizonyos, hogy *csak olyan ismereteket sajátítunk el igazán, sőt csak olyanokra van igazán jogos igényünk, amelyre tehetségünk égetően sürgős esetben szomjúzik,* és amelyek után mohón kap, hogy belőlük megteremtse a nélkülözhetetlen nehézkedést és a szilárd valóságtartalmat”.⁽⁷⁾

Ez azt jelenti, hogy a felnőttnevelésben különösen fontos, sajátos feladatnak kell tekinteni a tanulás, az ismeret időszerűségének, hasznosságának a megérettetését. Nem szabad itt szűken értelmezni a „hasznosság” gondolatot. A felnőtt ember viszonyrendszere gazdagságával meghatározott. A társadalmi munkamegosztás valamilyen területén, szintjén mindenekelőtt termelő ember, másrészt különböző szerepeket betöltő társadalmi-közéleti ember, harmadrészt szülő, testvér, férj-feleség, családban élő ember fontos nevelési, családszervezési, családgondozási funkciókkal. De ismereteket, műveltséget kíván tőle a maga és hozzátartozó egészséges életmódjának megteremtése, a pszichohigiéniai egyensúly, har-

(7) Thomas Mann: Egy szélhámós vallomása. Thomas Mann művei, 8. K. Helikon, Bp. 1969. 437—438. old.

mónia biztosítása, a különböző szabadidős tevékenységek közlésnyelvi és más képesség- s készség szintű feltételeinek a megfelelő birtoklása stb. is.

A felnőttnevelés alapvető feladata, hogy e sokrétű viszonyrendszer alapján feltétlenül megéreztesse a felnőttel a vonatkozó ismeretanyaggal kapcsolatos érintettségét és ezáltal belső érdeklődést keltsen az ismeretek megszerzése, elsajátítása iránt.

A felnőttnevelés sokszorosan hatékonyabbá válik, ha a felnőtt tényleges élethelyzetéből, életproblémáiból, konfliktusaiból indul ki, azok megoldására igyekszik feleletet adni. Ennek tehát fontos konzekvenciái vannak már a művelődési téma, tartalom kijelölésére is.

A programkészítésnek — amilyen mértékben csak lehetséges — a felnőttnevelő és a résztvevő dolgozó közös tevékenységének kell lennie, ahol a felnőttnevelő a résztvevő szükségleteinek előzetes tanulmányozása, érdeklődésük, igény szintjük megismerése után először laza szövésszerű programjavaslatot tesz, amelyből közös vita és egyetértés alapján válik végleges tanítási-tanulási terv. Ahol ez nem lehetséges, mert mint pl. az iskolarendszerű felnőttoktatásban, előre, államilag megállapított tantervi anyagok elsajátíttatása a következő feladat, ilyen esetben szinte minden tanítási óra sajátos feladata lesz a felnőtt tananyaggal kapcsolatos érintettségének a megvilágítása, a motiváltságért való megharcolás, pl. az ismeretek gyakorlati felhasználása módozatainak a megmutatásával is.

Az elmondottak azt is megértetik, hogy a felnőtt művelődésben való részvételének, ill. tanulási eredményének a növeléséhez *a legjelentősebb feltétel a társadalom fejlődéséből következően az egyének elé állított magasabb műveltségi követelménynek a tudatosítása és általában a tanulás számára pozitív társadalmi légkör teremtese.* Ha a felnőtt tanulási törekvéseit társadalmi elismerés kíséri, pl. jutalom, előléptetés, igen jelentős megerősítést kap, s nemcsak az egyén életében, de transzfer hatásként általában a társadalomban is.

Legutóbbi olvasásmegértési vizsgálatunk is ahhoz a végső megállapításhoz juttatott el bennünket, hogy a különböző prózai szövegekkel kapcsolatos feladatok helyes megoldásának alapvető problémája volt a személy olvasmányokkal kapcsolatos motiváltsága, a szövegekhez való egyéni viszonya, mint a feladatok logikai nehézségi foka. Amely szöveg iránt felébredt a felnőtt érdeklődése, fogalmi szintje érthető volt, az egyén a nehezebb logikai feladatot is jobban oldotta meg, mint másutt — nem kellően motiváló esetén — az alacsonyabb képességeket kívánó feladatokat. A felnőtt művelődési motiválásáért való megharcolás azért elsőrendű jelentőségű, mert ezáltal biztosítható a többi előnyös felnőttkori sajátosság mozgósítása is, mint amilyen az erősebb felelősségtudat, a cselekvési edzettség, erősebb kitartás, nagyobb fokú önművelési tudatosság stb.

Mindezzel csak példát akartunk nyújtani ahhoz a gondolkodásmódhoz, hogy az előnyös felnőttkori sajátosságokra való építés úgy felfokozhatja a felnőttkori tanulás teljesítményét, hogy ez végső eredményként még egy jellegzetes „felnőttkori teljesítménycúcsos” modell állandósodásához is elvezethet.

A felnőttek személyiségét fejlesztő hatásmechanizmusok

Tanulmányomban — bevezetesként — témaválasztásomat kívánom indokolni egy kis helyzetképpel, majd jelzésszerű rövidséggel értelmezem azokat a főbb fogalmakat, amelyekre a továbbiakban szükségem van, de amelyeknek használata korántsem egységes. A továbbiakban a felnőtt személyiség fejlődésének és fejlesztésének folyamatát meghatározó szükségletekről, majd az általában jellemzőnek tartott hatásmechanizmusokból levonható következtetésekről szeretnék szólni.

TÉMÁM INDOKLÁSAUL

Témám — a pedagógia fogalomrendszerében gondolkozva — a tanulási-tanítási folyamathoz áll a legközelebb; a címben mégsem ezt a kifejezést használtam, mert amiről beszélni szeretnék, tágabb az említettnél, meg egy kicsit más is. A másság bizonyítása előtt azonban néhány gondolatot arról, **miért tartom az andragógia kulcskérdésének** ezt az egyelőre csak igen lazán körvonalazott témakört.

Szükségképpen saját tapasztalataimból indulok ki. A gyakorlati és elméleti andragógia valamennyi területén dolgozva az elmúlt három évtizedben szüntelenül, napjainkban pedig az eddigieknél is élesebben ötlök szemembe, hogy **az eredményt meghatározó minden más tényezőre jobban figyel a gyakorlat és mindegyikről többet ír az elmélet, mint az egész andragógiai rendszer lényegét jelentő belső folyamatról.** Ez olyan, mintha gazdasági életünk fejlesztésének intenzívebbé tételére törekedve éppen a technológiát és az annak használatára való felkészítést hagynánk figyelmen kívül.

Ugyanakkor a szám- és a minőségbeli produktumok azt tennék indokolttá, hogy vizsgálódjunk ebben a vonatkozásban is. Közismert, hogy az andragógiai gyakorlat minden szférájában **alacsony** hatásfokkal dolgozunk, s mivel ez már évtizedek óta hasonlóképpen van, nem írhatjuk a gondot egyszerűen és **egészében** a gazdasági helyzet számlájára. Már eléggé régen elmondhatjuk: az emberek nagy többségének van különféle bizonyítványa, rengeteg ember végzett többféle tanfolyamot és részesült egyéb közművelődési hatásban, és mégis csak itt tartunk!

Hasonlóképpen nem lehetünk elégedettek azzal a közbülső erénnyel, hogy a modern **technika** számtalan ponton betört már az andragógia területére is. Mivel hogy mégis . . . , vagy mégsem . . .

Ha pedig a **résztvevők** táborát nézzük: sok helyen találkozhatunk csökkenő létszámmal és talán nem is vagyunk igazságtalanok, ha elsősorban ismét a külső tényezőkkel kívánjuk ezt a jelenséget megmagyarázni. Kevésbé lesz azonban indoklásunk akkor helytálló, ha azt vesszük figyelembe, hogy a kialakult személyiségű felnőttek milyen ritkán és milyen kevésbé adják fel előzetes fenntartásaikat, válnak valóban nyitottá, fogékonyá a képzés-művelődés során.

Közelebb jutunk a problémák gyökeréhez, ha a **gyakorló andragógusok** munkakultúrájának korszerűségét vizsgáljuk. A reformpedagógia szélesebb körű hatása kétségkívül elmaradt hazánkban, és ez bizonyára egyik magyarázata annak, hogy a **belső- vagy mikrofolyamat andragógiai tervezése a legritkább esetben történik a bipolaritás** figyelembevételével. Az andragógiának a tanulás-tanítás makrofolyamataként az ember egész életén át tartó tanulásának sorát (a permanens tanulást) szoktuk érteni. A mikrofolyamatok pedig a tanulás-tanításnak a nem-tudástól vagy a hibás tudástól teljesítményképes tudásig terjedő szakaszát. Egyszerűbben: a manuális képzés területein kívül viszonylag kevesen terveznek meg ma még többet, mint saját előadásukat, magyarázatukat.

Az is érdekes, ahogyan a munkájuknak magvát képező **mikrofolyamat lényegéről vélekednek** még a sokszor ösztönösen remekül dolgozó andragógusok is. Erre két, sokszor lejátszott és nagyjából azonos eredménnyel végződő példát szeretnék említeni. Az egyik megközelítésben a tanuló és az oktató fő tevékenységi formáit hasonlítottam össze gyakorló andragógusok legkülönbözőbb csoportjaival. Az **1. táblázat** az „Irányzat” rovatot letakarva megállapodtunk abban, hogy a táblázat szükségképpen leegyszerűsített, tehát csak tendenciákat jelez. Továbbá, hogy nekik kifejezetten a saját felnőtt csoportjukból és témáikból következő és jellemző szituációkra kell gondolniuk, és így kell kiválasztaniuk az optimálisnak talált változatot. Többnyire azt a lehetőséget is megkapták, hogy új variációkat képezzenek. A 2. számmal szereplő, tehát a „skolasztikus” változatot rendszerint élénk rokonszenv kísérte, s ezt a legjobbak is mindössze az érdeklődéskeltés fázisával kívánták kiegészíteni. — Ebből a tájékozódásból

1. táblázat

A tanuló és az oktató fő tevékenységi formái egyes tanuláselméletek szerint

A) IRÁNYZAT	B) A TANULÓ FŐ TEVÉKENYSÉGE	C) AZ OKTATÓ FŐ TEVÉKENYSÉGE
1. HAGYOMÁNYOS	MEGERT — MEMORIZÁL	BEMUTATJA TÁRGYAT, FO- GALMAT — EMLÉKEZTET KÉRDVE KIFEJT
2. SKOLASZTIKUS	MEGERT — RENDSZEREZ MEMORIZÁL	KÖZÖL — RENDSZERBE- ILLESZT — RÖGZÍTET SZÁMONKÉR
3. KÍSÉRLETI PEDAGÓGIA	TAPASZTALATOT SZEREZ — KIFEJEZ	TAPASZTALATSZERZÉST SZERVEZ — ÉRTEKEL
4. PRÓBATÉVEDÉS	VÁLASZT — A JÓT ISMETLI	APRÓ LÉPÉSEKET ÉS MEGERŐSÍTÉST KÉSZÍT ELŐ
5. PRÓBABELÁTÁS	PROBLÉMAMEGOLDÁST KERES — HIBÁBÓL TANUL	PROBLÉMÁKAT VET FEL — HIBÁT ELEMEZ
6. PSZICHOLÓGIAI ISKOLA	RÉSZMŰVELETEKET VÉGEZ — TUDATOSÍT	RÉSZTEVÉKENYSÉGET TERVEZ ÖNELLENŐRZÉST FIGYELI

azonban — várható módon — csupán a régi kisiskolás módszerek megszokottsága világított ki, ezért érdekes volt tovább kérdezni.

A második megközelítésben **napjaink gyakorlatához** igyekeztem változatokat ajánlani. Így:

Szakmai elméleti továbbképzésnél (politikai képzésnél, ismeretterjesztésnél stb.) az alábbiak közül melyik tevékenységcsoportot tartja

- a) a leggyakoribbnak,
- b) a leggyakrabban optimálisnak

A RÉSZTVEVŐ

AZ ANDRAGÓGUS

RÉSZÉRŐL?

- | | |
|---|--|
| 1. Megértés,
az eddigi tudással összevetés,
feladat- és problémamegoldás. | 1. Ismeretközlés,
bemutatás,
ellenőrző visszakérdezés. |
| 2. Érdeklődés,
a közöltek megértése, vázlatolása,
elsődleges rögzítés. | 2. Tudattartalom feltárása,
új anyag közös tisztázása,
feladat- és problémamegoldatás. |
| 3. Új ismeretek meghallgatása,
megértés,
rögzítés és reprodukálás. | 3. Érdeklődéskeltés,
„lazított” előadás tartása,
közös összegezés. |

Napjaink **leggyakoribb tevékenységcsoportjaként** [a] kérdés] „befutott” az esetek túlnyomó részében a résztvevői 3. és az andragógusi 1. A válaszok kétségkívül következtetések és alighanem valóságok is.

Optimálisnak [b] kérdés] a többség általában a résztvevői 2-t és az andragógusi 3-at tekintette. A továbbiakban kemény vita tárgyát szokta képezni az **általam** optimálisnak tapasztalt résztvevői 1. és andragógusi 2. tevékenységcsoport elfogadtatása vagy legalább a korábbi rutin és szemlélet megkérdőjelezése.

Eddig azokról a negatív jelenségekről szóltam, amelyek határozottan indokolják a témával való foglalkozást. Az — természetesen — számomra is egyértelmű, hogy itt összetett problémáról van szó, s nem kétséges a külső tényezők meghatározó szerepének elsődlegessége sem. Van tennivalónk a belsőnek nevezhető többi tényező mindegyikével kapcsolatban is. Mindezekre vonatkozó feladatainak egy része kimerül a probléma jelzésében, de úgy vélem, **a legfontosabb pontot, a mikro-folyamatot csak mi, andragógusok tudhatjuk a felnőtt ember számára megfelelőbbé és ezzel hatékonyabbá tenni.**

A témával való foglalkozást ezért a továbbiakban a valóban **hatalmas tartalékainkra** való utalással szeretném indokolni. A legfőbbnek azt tartom annak az egyébként ismert állításnak következetes hasznosítását, amely szerint az andragógiai gyakorlat mintegy **újból közel hozza egymáshoz** a valamikor szükségképpen intézményesen is különvált **munkát és tanulást**, hasonlóképpen a felnőtt elkülönült szórakozását és tanulását.

A másik tartalék **a témának a tudományok oldaláról való megközelítésében** rejlett és rejlik. Már eddig is sokat tanult a pedagógia a pszichológiától, szociológiától, kibernetikától. Az andragógiának még bőven van megfontolni valója mindháromból. Gondolkodhatunk azon is, mit mond a

vezetés- és szervezéstudomány a mi számunkra. Nem arról van szó, hogy a vezetéstudomány valamely tételét belealkalmazzuk az andragógiába, sokkal inkább az általuk is vizsgált munka- és életbeli folyamatoknak andragógiai szemügyrevételéről, vagyis a szinektonika módszere jól alkalmazható ebben a viszonylatban, s a tanulás a két tudományág képviselői részéről kölcsönös lehet.

A FOGALMAK ÉRTELMEZÉSÉRŐL

Az andragógia a felnőttek életének, tevékenységének sok területével foglalkozik, én pedig itt most néhány közösnek tapasztalt összefüggésükkel szeretnék foglalkozni. Közösen és általánosan fogalmazom meg mondanivalómat, hogy később — remélhetőleg — konkretizálások során hasznosíthassuk az általánost. A többféle terület, na meg a pedagógia olykor eltérő fogalomhasználata miatt és a félreértések csökkentése érdekében — mintegy lábjegyzetként — csupán jelzem néhány kifejezés általam itt használandó tartalmát, nem teljes definíciókat adva és nem kívánva a lényeg helyett terminológiai vitákba bonyolódni.

Andragógia

A felnőttnevelés gyakorlata és tudománya.

A gyakorlat területei: dolgozók iskolái, esti egyetemek, munkahelyi szakmai és vezetőképzés, továbbképzés, különböző mozgalmi propaganda és agitáció, a közművelődés különféle területei stb.

Elméleti szempontból: a felnőttek személyiségének és csoportjainak tervszerű és tudatos fejlesztési törvényszerűségeit foglalja magában.

A személyiségnek minden szférájára kiterjed.

A didaktika és az általános fejlesztéstudományi rész még kevésbé választható és választandó el egymástól, mint a pedagógiában, a didaktika és a neveléstudomány.

Andragógus

Az elmélet és/vagy a gyakorlat művelőinek gyűjtőneve. Ide értem a dolgozók iskoláinak tanárait, a szakoktatókat, foglalkozásvezetőket, propagandistákat, agitátorokat, előadókat, tréningvezetőket stb.

Résztvevő

Az esti, levelező és távoktatásban, a tanfolyamokon tanuló személy, hallgató, csoporttag, klubtag stb. gyűjtőneve.

Permanens tanulás, művelődés

A személyiség egész életén át tartó hatás- és változássorozat. Makrofolyamat, amelynek elemei más és más összetételben jelentkezhetnek személyenként. Elemenként változhat a tudatosság és tervszerűség foka is, ha azonban ez az egyik póluson sincs meg, akkor csak véletlen hatásokról beszélhetünk.

Képzési folyamat

A felnőtt életének a gyermekitől eltérő szükségleteire való tekintettel a képzés szó **tágabb értelmezését** használom, vagyis nemcsak a különféle jártasságok, készségek kifejlesztését tartom lényegének, hanem a velük összefüggésben a meggyőződés- és magatartásfejlesztést is. Végső fokon tehát a k.f. a személyiség egészére való hatást jelenti, azaz bár csak egy meghatározott és konkrét vonatkozásban, de annak teljes mélységét. A változás a területek többségében leggyakrabban az értelmi szférában kezdődik és a mikrofolyamat során az adott tématerületen a megértett ismerettől az alkotó jártasságig és vele párhuzamosan a meggyőződésen alapuló magatartásfejlesztésig vezet az út.

A hatékonyság feltétele a tervezett bipolaritás. Az út az ismeretlen elméleten alapul, de sokféle konkrét változata lehet.

Tanulási folyamat

A képzési folyamat másik oldala: a személyiségváltozás egy bizonyos úton történő elérésének folyamata. A tanulás eredményeként a személyiség képes a megértett és elfogadott ismeretet közvetve és közvetlenül felhasználni a világ meghatározott részecskéjének megismerésére és megváltoztatására. Másképpen tud általa-vele dolgozni, élni. Létezik tudatos és spontán tanulás is; más csoportosításban pedig irányított és önálló tanulás. Ez utóbbinak feltétele a résztvevő tudatossága.

A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉNEK FOLYAMATÁT MEGHATÁROZÓ SZÜKSÉGLETEK

Ebben a rövidke pontban azokat az objektív és szubjektív jelenségeket, olykor törvényszerűségeket szeretném felsorolni, amelyek közvetlenül befolyásolják a felnőtt személyiségfejlesztés folyamatát, folyamatait.

Az élet és a tanulás gyermekitől eltérő kapcsolódási módja

Az, hogy a felnőttél a tanulás és az „élet” térben és időben egybe- vagy legalábbis közel esik egymáshoz, **lehetővé teszi**, hogy ne „elő”-készítsünk az életre, hanem folyamatosan segítsünk neki azt élni. Módot ad erre az is, hogy az oktatás céljára rendelt több intézmény maga is szerves része az ember egyéb tevékenységeit irányító valamely más intézménynek (oktatási osztály a munkahelyen, politikai képzéssel foglalkozó részleg vagy személynek a mozgalomban, művelődési ház a vállalat kezelésében stb.).

Az élet és a tanulás közellétének tudomásulvételét **szükségessé tevő tényező** is létezik: a gyermekitől eltérő motiváció, az érdekre alapozható érdeklődés.

A kapcsolódás igénye a felnőtt tevékenység formáihoz

Ez a jelenség szoros összefüggésben van az előbbivel; a leghatékonyabb tanulás mindig a felnőtt ember valamely fő tevékenységének érdekében történik, szoros kapcsolatban van vele. Ilyen tevékenységi formák: a munka, a közéleti tevékenység, a szabadidő eltöltése, a szórakozás. Végül — természetesen — létezik ezektől független, mintegy „öncélú” tanulási is.

A verbális tanulás általános elégtelenné válása

A beszéd, a szó — köztudottan — az emberi tanulás specifikuma. A **csak** szóbeli tanulás elégtelensége mégis logikus következménye az előző két pontban mondottaknak. Minthogy viszont az andragógia gyakorlatában napjainkban is példaként szolgáló gyermeki tanulás — mely egyébként ma is önálló intézményrendszerhez kapcsolódik — **döntően** verbális folyamat, **meg kell vizsgálnunk, milyen más, természetes tanulási módok léteznek a felnőttek életében.** Legtöbb tanulásunk valamilyen módon a tapasztalással, a gyakorlattal függ össze, ezért azt kell keresnünk, hogyan lehet a tapasztalást és a cselekvést a hatékony tanulás tudatos elemeivé tenni.

Ilyen felhasználható folyamatok életünkben:

- a munka érdekében végzett problémamegoldás,
- a szereptanulás, utánzás,
- a különféle, főként szakmai vagy szórakozásbeli mozgástanulás,
- a műélvezet, alkotás stb.

Az andragógiai gyakorlat — ennek megfelelően — **újralfeltalálásokhoz és új tanulási folyamatok kialakításához jutott el.** Ezeket érdemes lenne elemeznünk. Egyetlen területen — a vezetőképzésben és továbbképzésben, s annak mindössze tizenöt esztendeje alatt — többféle korábbi koncepció újraélesztésével és új elgondolásokkal is találkozhatunk. (L. **2. táblázat**). Ha a folyamatok súlyponti elemét keressük, akkor a következőket láthatjuk:

ismeretközlés,
 pragmatikus receptadás,
 tapasztalatcsere,
 munkahelyi problémamegoldás közben tanulás,
 alkotói közösségek kutatósszerű tevékenysége,
 viselkedésfejlesztés.

2. táblázat

**VEZETŐKÉPZÉSI KONCEPCIÓK ÉS GYAKORLATOK ITHON
 ÉS KÜLFÖLDÖN**

Gazdaságpolitikai cél	Képzési cél	Tartalom	A folyamat fő szakasza
1. Hatékonyság növe- lése érdekében cé- lok tudatosítása	Hiánypótlás	Komplex ismeret- anyag, normák	Megértés
2. Pozitív tapasztala- tok terjesztése	Tapasztalatcsere	Eredményes gya- korlat elvei és módszerei	Kedvébresztés
3. Problémák helyi megoldása	Gyakorlati konk- rét útmutatás adása	Szakértői segítség adott tevékenység- hez	Egy konkrét meg- oldás közös kidol- gozása
4. A központi cél megvalósítását akadályozó meg- határozott prob- léma megoldása	Elvi, általános eljárás tisztázása	Általában ered- ményes sémák adása	Helyes megoldá- sok bemutatása
5. Vez. tan. felgyorsí- tása	Szereptanulás	Pozitív példa	Utánzás érdeké- ben megfigyelés, árnyékvezetés
6. Viselkedésfejlesz- tés a hatékonyabb vezetés érdekében	Konkrét viselke- dési forma kiala- kítása	Hibás és helyes magatartás- elemek	Sokkolás, elemzés, gyakorlás
7. A vezető személyi- ségének fejlesztése	Meggyőzés, jár- tasság-, magatar- tásfejlesztés	Komplex anyag: elvek, módszerek, magatartás- formák	Tapasztalatfel- tárás, alkalmazás

A felsoroltak között jó és hibás elgondolások egyaránt vannak. Mindegyik jelzi azonban a munkához való kapcsolódás igényét és több közülük a cselekedtetést is magában foglalja.

Egyfajta mechanizmus (mikro-hatásrendszer) kevéssé válása

A különféle szükségletek kielégítése, azaz az eltérő célok, tartalmak és résztvevők, de legfőképpen a kísért és szolgált tevékenységi formák eltérései más-más mechanizmust igényelnek az azt kísérő tanulástól is. Ezeknek a folyamatoknak a megtervezése, kialakítása csak a teljes hatásrendszer minden elemének tudatos figyelembevételével oldható meg eredményesen.

A felnőttek gazdagabb tudásforrásai tervszerűbb kihasználásának igénye

Lehetséges és szükséges is élni a rendelkezésünkre álló tudásforrásokkal. Ez az igény már gyermek viszonylatban is jelentkezett, mégpedig az „egykönyvűség” megszüntetése jelszóval. Mi más forrásokra is gondolhatunk:

- a korábbi ismeretek elemzésére,
- a reprodukív fantázia igénybevételére,
- a tapasztalatok mozgósítására mely lehet:
 - a régi felidézése,
 - friss tapasztalatok gyűjtése,
 - közvetett tapasztalatszerzés csoporttagoktól, vezetőtől, szakértőtől,
- gyakorlati munkavégzés,
- végül gondolhatunk hibaelemzésre is,
 - problémamegoldó, konfliktusfeltáró tanulás és a tréning esetében.

Az indirekttség és esetenként az oktatási szándék rejtettségének fokozottabb kihasználása

Ez azért oldható meg könnyen, mivel az oktatás gyakran úgyis felkészítő jelenség. A propagandistát és a szeminárium résztvevőjét nem azért oktatjuk, hogy a feje táguljon, hanem vele közösen alakítunk ki érveket mozgalmi és közéletünk vagy akár magánéletünk vitáihoz. Azért járunk klubba, hogy szórakozzunk és jól érezzük magunkat baráti társaságban; s annál jobban érezzük majd magunkat, minél inkább megtanuljuk, hogy aktívan illeszkedjünk a közösségbe és minél mélyebben éljük át az együtt hallgatott zeneszámot, verset, vitát.

Különös ellentmondás, de a valóság szülte, hogy miközben a felnőtt a gyermeknél is kevésbé szereti, ha nevelik, oktatják, formálják, mégis ahol elérhető a tudatossága és aktív közreműködése saját fejlesztésében, változása eredményesebb a gyermekinél. Ez a valóban önkéntes formáknál pl. a tréningeknél mutatkozik meg a legvilágosabban, de igaz minden olyan esetben, melyben az oktatáson túlmutató célt tudunk kitűzni és elfogadtatni.

Helyzeteként szükséges eldönteni, hogy a folyamatban kié a főszerep

Ezt tulajdonképpen egyidejűleg több szempontból szükséges megítélni:

- az oktatóé vagy a résztvevőé, esetleg mindettőé,
- egyidejűleg egy vagy két, esetleg több irányú,
- egyszeri kapcsolat vagy szakaszos, esetleg folyamatos.

Ehhez a gondolat sorhoz tartozik az a — már kissé szervezési jellegű

— kérdés is, hogy mikor legyen a hatás:

- paralell,
- individualizált a résztvevők között.

Végül a folyamat pólusai közelségének szükségessége

A kapcsolat — természetszerűleg — itt is aszimmetrikus, ez azonban soha nem boríthatja fel a partner-jelleget. A folyamat szempontjából elhanyagolhatatlan **igény** az andragógussal szemben:

— a tanulói kollektívára és minél több egyénre vonatkozó tudatos **cél végiggondolása** az adott forma lehetőségein belül;

— **érdeklődés a résztvevők iránt**, amely kizárja, hogy az andragógus azt higgye, mindent tud róluk előre is, de azt sem hiheti, hogy a résztvevők megismerhetetlenek. E két követelmény eredményezi többek között az oktatói-andragógusi „**jelenléte**”;

— a gátlások feloldása;

— valós sikerélményhez segítés és meg nem engedése annak, hogy kialakuljon a résztvevőkben a kudarc **tartós** eltűrése.

HATÁSMECHANIZMUSOK, MODELLEK, RENDSZEREK

A) A „mechanizmus” vagy hatásrendszer lényege

A fenti fogalmakat, szinonimákként a következő értelemben kívánom használni:

Többé vagy kevésbé tudatos, tervszerű, két vagy többpólusú, sajátos felépítésű külső és belső tevékenységrendszer, amelynek eredményeként — fő vagy melléktermékkül — a személyiség egészében vagy annak az egészre kiható valamely szférájában viszonylag tartós változás következik be.) A személyiség tehát termel, szórakozik, közéletet él, de közben mindekképpen tanul valamit.)

A definíció elemei:

- **Tudatosság** és tervszerűség legalább az egyik póluson;
- Szellemi vagy manuális **tevékenység** a résztvevői oldalon;
- Az **eredmény** lehet produktum (munka, alkotás), vagy regenerálódás és a személyiségfejlődés pedig melléktermék, de irányulhat a folyamat közvetlenül is a személyiségre.

A személyiségen belül a **hatás** egyetlen szférájában kezdődhet, de valóban fejleszthető jellegű akkor, ha az kihat a többi szférára vagy azt a szférát érinti, amelynek az adott szempontból való módosulásától függ a változás;

- A mechanizmusok **sajátos szervezettségük** szerint különböznek egymástól. Együttesük viszont a permanens nevelés felnőtt szakaszát jelenti;
- Sajátosságaikat döntően az az **életterület** határozza meg, amelyen a hatásrendszer működik;
- **Intézmény**hez kapcsolódnak, akkor is, ha annak egésze nem kifejezetten oktatási célra rendelt.

B) Az életterületek legjellemzőbb hatásmechanizmusai

A **3. táblázat** a felnőtt életének három fő területe szerint veszi számba a hatásrendszereket. Ezek: a munka, a közélet, a művelődés-

szabadidő töltés. A negyediként felsorolt tanulás alakilag az utóbbihoz tartozik, kétpólusú tudatosságánál fogva kapott csak önálló helyet. Néhány kategória megtalálható mind az életterületek, mind a hatásmechanizmusok között is; ez viszonylagos önállóságuk következtében van így, pl. a tréning vagy regeneratív szórakozás esetében.

3. táblázat

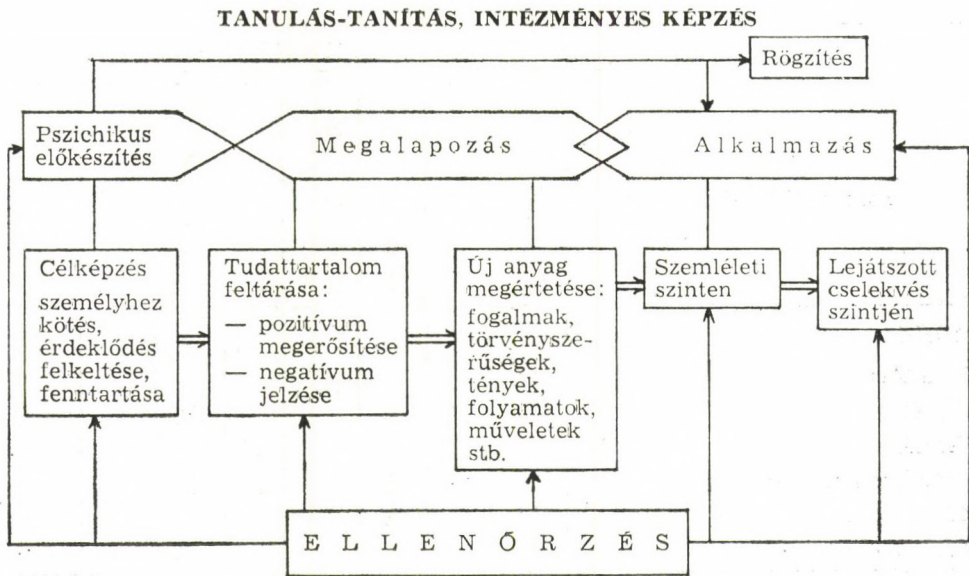
ÉLTERÜLETEK ÉS LEGJELLEMZŐBB HATÁSMECHANIZMUSAIK

Főbb életterület	HATÁSMECHANIZMUSOK								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
	Tájékoztató	Feladatadás – végzés	Ösztönzés	Döntés	Szakmai tanulás munka közben	Vita	Csoporthatás	Regeneratív szórakozás	Tréning
MUNKA									
Betanulás	×	×			○				
Végzés		○	×				×		
Vezetés	×	×	×	○		×			
Vezetésben részvétel				○		×	×		
Kádermunka	×	×	○	×					
Kollektíva hatása			×			×	○		
KÖZÉLET									
Tömegkommunikáció	○		×			×			
Mozg. agitáció	×	×	×			○	×		
Mozg. propaganda	×		×			○			
Mozg. tevékenység		○		×			×		
MŰVELŐDÉS, SZABADIDŐ									
Műélvezet	×							○	
Aktív csoportmunka		○		×	×	×	×		
Reg. szórakozás	×	×						○	
Sport		○	×				×		
DIREKT TANULÁS									
Intézményes		○	×			×	×		
Ir. önálló	×	○	×						
Tréning			×						○

○ = legfőbb jellemző

× = járulékos jellemző

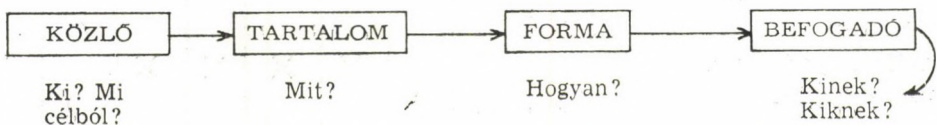
Nem hiszem, hogy feltétlenül csak ennyi mechanizmus létezik és azt sem, hogy a legfontosabbak okvetlenül az általam felsoroltak. Az azonban biztos, hogy ezek különböznek egymástól, **sajátos célok elérését teszik lehetővé és több hasznos következtetés vonható le belőlük.** Úgy gondolom, bemutatáskor a direkt tanulás-tanítás sémáját kiemelten kezelem, előre veszem, mivel ez az ismerős, és mivel a többi mechanizmus ezt gazdagítja, ebbe épülhet bele viszonylag önálló elemként, vagy helyette működtethető.



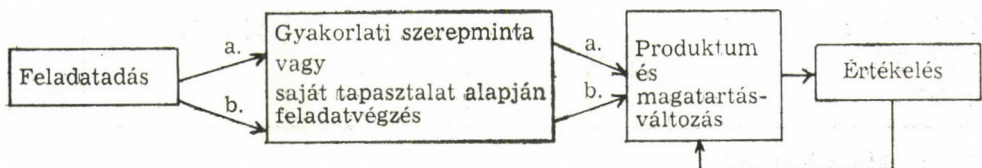
A továbbiakban azokat a — tanulás szempontjából — indirekt hatásrendszereket szeretném először sémászerűen, majd szövegesen bemutatni, amelyekben az ember a mindennapjai során természetes módon változik, fejlődik.

C) Néhány hatásmechanizmus modellje

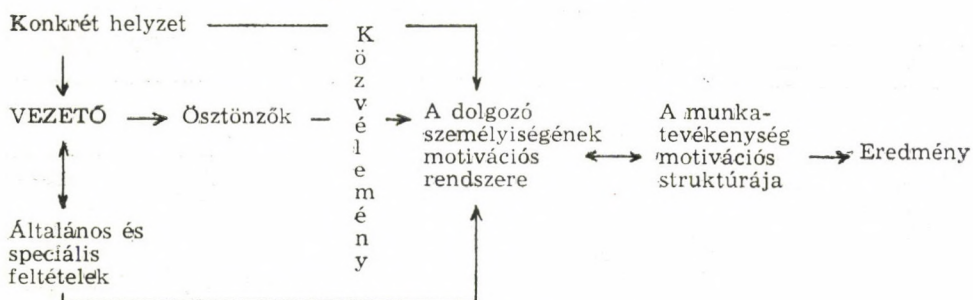
1. TÁJÉKOZTATÁS



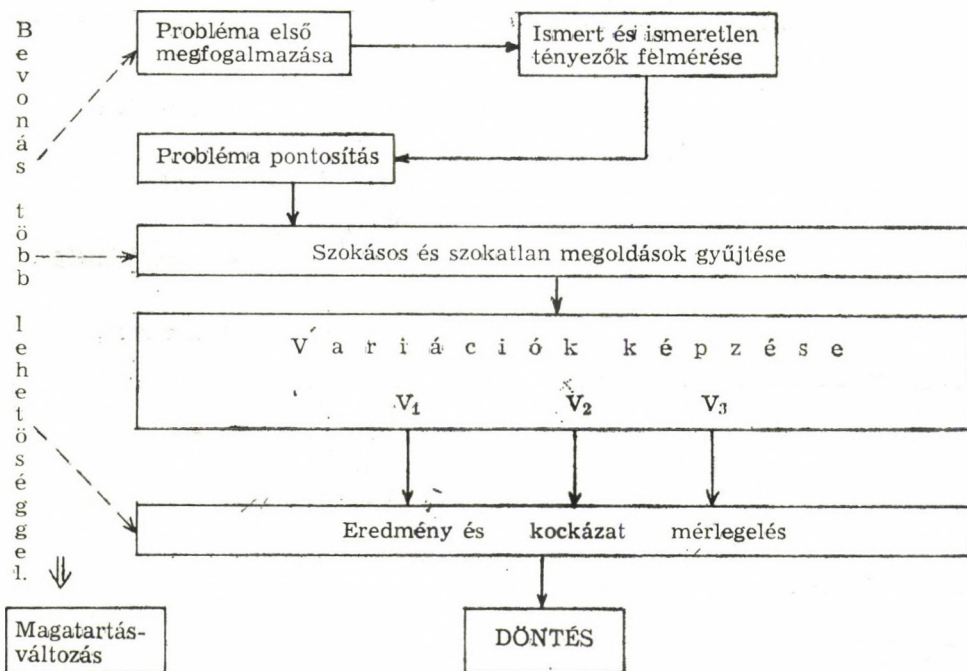
2. FELADATADÁS—VÉGZÉS



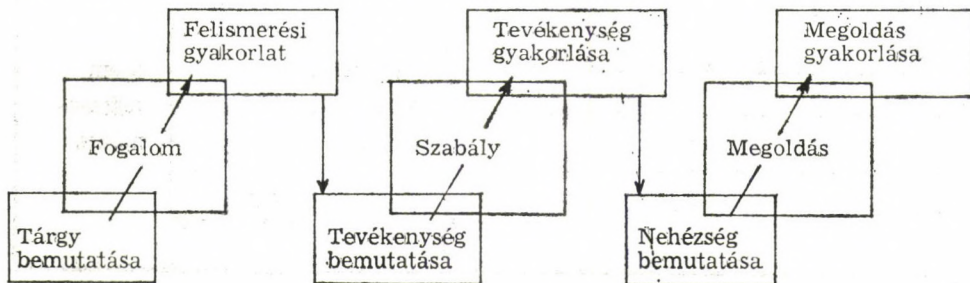
3. ÖSZTÖNZÉSSEL MOTIVÁLÁS (Jadov táblázata alapján)



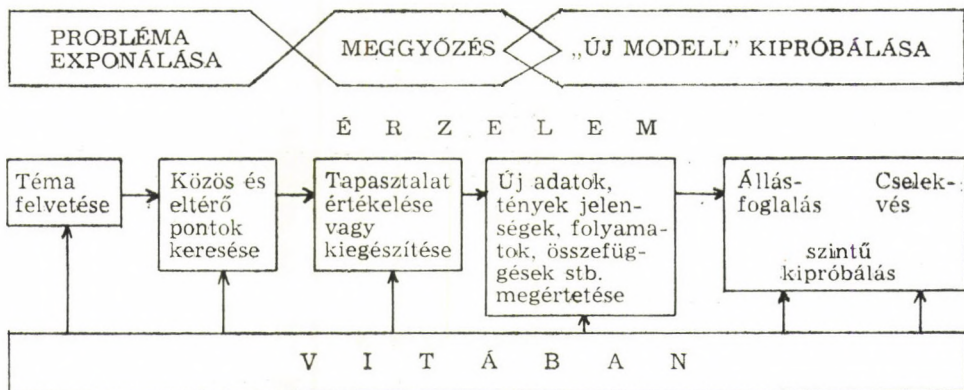
4. DÖNTÉS, RÉSZVÉTEL DÖNTÉSELŐKÉSZÍTÉSBEN



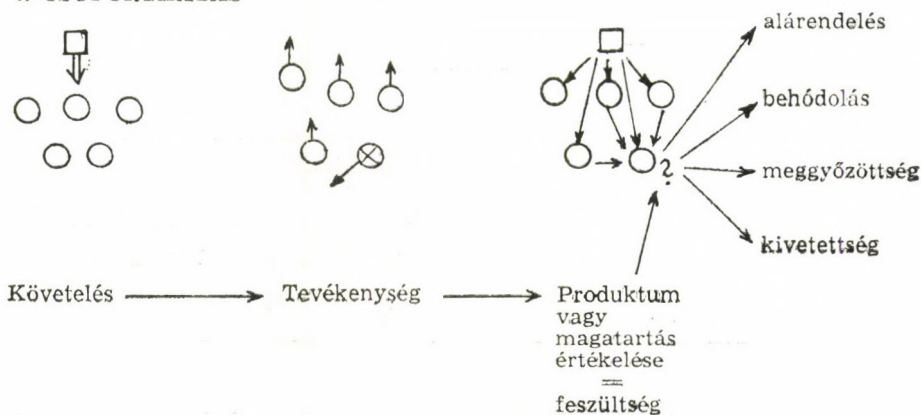
5. SZAKMAI TANULÁS MUNKA KÖZBEN



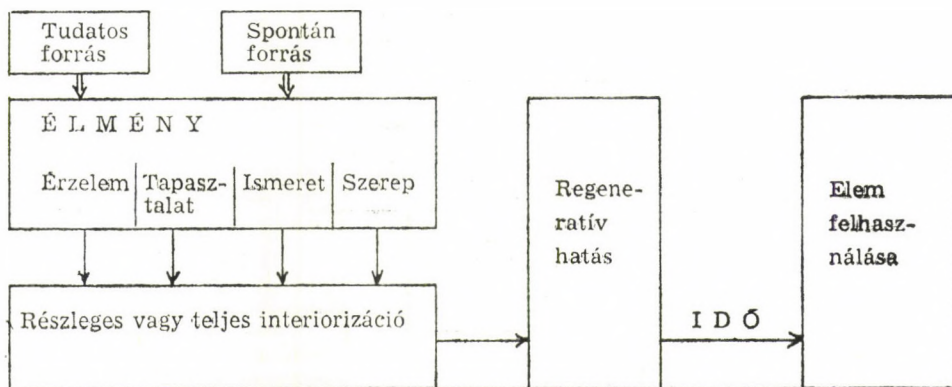
6. VITA (páros vagy csoportos)



7. CSOPORHTATÁS

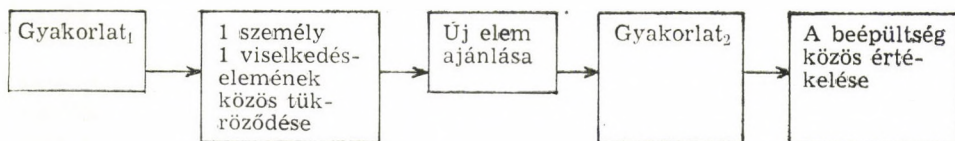


8. REGENERATÍV SZÓRAKOZÁS

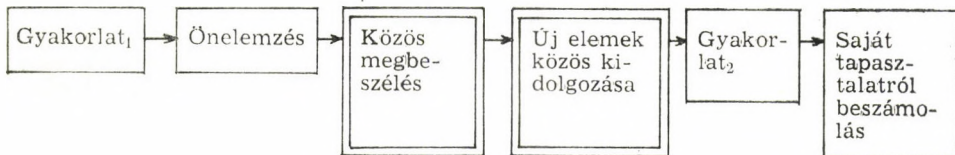


9. „TRÉNING” KÉPZÉSBEN ÉS SZABADIDŐS CSOPORTBAN

a) Sokkoló változat



b) Individualizált (ön)nevelés csoportban, ön-trénerként



D) Rövid kiegészítés az egyes modellekhez

1. Tájékoztatás

Területei: munkahely, közélet (tömegkommunikáció, mozgalom) stb. Szóban tarthatja a vezető, a propagandista, az előadó. Írásos, képes formái is közismertek.

Lényege: Ismeretkiegészítés, többnyire makro-szinten, de mindenképpen csoport számára tervezetten. Hatása az érvelés meggyőző erejében és gyakran az azonos hatások ismétlésében rejlik.

Tanulságai számunkra: a tanulás-tanítás megalapozási fázisában, az új ismeretek megértetésénél érdemes a vele kapcsolatos — elsősorban negatív — tapasztalatokra figyelni. Döntően egyirányú és visszacsatolása nélkülözhetetlen (l. a tömegkommunikációs eszközök próbálkozásait!). Nem individualizálható. Legjobb alkalmazói tulajdonképpen túllépik a modell kereteit: maguk kérdeznak-felelnek, vagy mintegy eljátszák a vitát.

2. Feladatadás, -végzés

Területei: munkahely, mozgalmi élet, önművelő csoportok.

Lényege: Utánzásos vagy szereptanulás, esetleg vezetői ösztönzéssel kombinálva. Hatása a szerep vonzásában és a kapott feladat fontosságának tudatában van, továbbá abban, hogy megfelelő teljesítmény vagy sikerélmény (értékelés) követi-e. Ez utóbbi különösen a külsőértékelésű személyiségek esetében fontos.

Tanulságai számunkra: fontos a feladatkiadás pontossága, de még inkább a követendő emberi „minta” minősége. Nagy a veszélye a hibás szerep átvételének és a szereptorzulásnak. Az értékelés szempontjait előre kell megadni és utólag nemcsak a produktumot, hanem az embert is értékelni kell. Elsősorban mégis az alkalmazás fázisában hasznosítható.

3. Ösztönzéssel való motiválás

Területei: munkahelyi differenciált bérezés, célprémium, jutalom kitűzése; kulturális versenyek, sportversenyek stb.

Lényege: az, hogy az érdekelt az ösztönzőket előzetesen ismerje, az ösztönzés jól illeszkedjen az egyén motivációihoz, a feladat vonzó vagy legalább nem taszító jellegű legyen, és nem utolsó sorban az, hogy ez a közvélemény lendítő erejével támogassa a tevékenységet, tehát a „közeg-ellenállás” ne gyengítse az ösztönzés hatását.

Tanulság számunkra: A célt következetesen és előre kell megfogalmaznunk, a motivációt nem szabad a vizsgára szűkítenünk, és igen erőteljesen kell foglalkoznunk csoportunk közvéleményével. A folyamatban **a pszichikus előkészítés fázisában** veendő figyelembe, de a közvélemény megdolgozásának vannak a szűken vett folyamaton kívüli részei is.

4. Döntés, részvételével a döntésben

Területe hatalmas; kiterjed a munkára, a vezetésre a közéletre, azon belül a mozgalomra, a kiscsoportos közművelődésre. Mindezekben a területeken lehetőség nyílik arra, hogy a vezető az érintetteket a döntés szerves részévé tegye.

Lényege a személyiség gondolkodásának, kreatív közéletiségének, valamint felelősségtudatának fejlesztésében áll. Erősíti a közösségi érzést és az értelmes szabadság egy kis darabját jelentheti a személyiség számára. A gyakorlatban szinte minden lépésbe bevonható a dolgozó, az ábra csak a legfontosabb pontokat jelezte.

Tanulságai számunkra: A képzés folyamatába minél több alkalommal **önálló elemként** érdemes beépíteni a tudatosan végzett problémamegoldást, a döntést. Kerülnünk kell a műdöntést, a követő döntést, a variációk hiányát, a következmények végig nem gondoltatását, és tudnunk kell örülni a divergens gondolatoknak is.

5. Szakmai tanulás munka közben

Területei: Elsősorban a munkahelyi betanítás, de ilyen a gépkocsivezetés gyakorlati része és — ha a munkát tevékenységre tágitjuk — ilyen a közművelődés számtalan csoportos tevékenykedése.

Lényege: Szenzomotoros plusz verbális tanulás; hatása többféle érzékszerv igénybevételében rejlik: verbális tanulás auditív úton, szemléltetés, mozgástanulás.

Tanulságai: A szakmai gyakorlati képzésnél egészében felhasználható modell. Fontos a bipolaritás és a hibából is tanulás. Egyes elméleti tárgyaknál is elképzelhető. Az út itt rendszerint a fogalmi tisztázással kezdődik, a tevékenységgel folytatódik és hibajavítással fejeződik be. Mindhárom szakaszban a vezető/oktató a kezdeményezés és a résztvevő a befejező aktus.

6. A vita

Területe: Számtalan — nemcsak értelmiségi — munkának fontos eszköze a beszéd és azon belül kiemelten a vita, de a közélet és a kultúrélet sem nélkülözheti (vitakörök, szemináriumok, ismeretterjesztés).

Lényege: A meggyőződés elemeinek (tapasztalat, értelem, érzelem) tudatos korrekciója, vagy/és kiegészítése, valamint a folyamatos gondolat-

csere közben létrehozható „befolyásolása”. A tanulási folyamattól abban különbözik, hogy probléma- vagy konfliktuscentrikus, ezért nem elsődlegesen a tananyag belső logikája szerint építkezik, bár nem annak ellenére. A vita útját a partner problémafonala mutatja meg.

Tanulása igen sok van. Tulajdonképpen innen emeltük át a **tudattartalom feltárásának szakaszát**, bár gyakran elfelejtjük. **Problémás anyagrészeknél** egyszerűen **erre kellene áttérnünk**, még akkor is, ha az idővesztést jelent. (Az idő eredmény nélkül nem érték!) Tanulhatunk abból is, hogy gyakrabban kellene az érzelmekre is hatnunk. Enélkül pl. a leglogikusabb technológiai folyamat lelkiismeretes végzésére sem bírható rá egy más rutinhoz szokott egyén.

7. Csoporthatás

Területei: A munkahely, a mozgalmi, művelődési és tanuló csoport. A vezető erős eszközt nyerhet az élő közösség hatásában, az egyén védelmet a jó csoportban; egyben kontrollt, korrekciót is kaphatnak mindkét oldalon. Közvélemény segítségével háttérképzésre, feszültségkezelésre használhatja a vezető.

Lényege: A kapott feladat végzésére és főként értékelése során a csoportnyomás feszültséget ébreszt az egyénben s ezért ő a vele szemben támasztott követelményre különféleképpen reagál. A jó csoport vonzóerejével és meggyőzéssel hat. Különösen fontos az ún. referencia-csoport hatása, ezen belül elsősorban azé a csoporté, amelyhez a résztvevő szívesen igazodik.

Tanulságai: A vezetőképzésben ma több szó esik a közösség és a közvélemény fejlesztéséről, mint az andragógusok körében. Ez részben természetes, mivel a munkahely az elsődleges közösség, de **a kollektíva hatását a másodlagos (tanuló) csoportokban is ki lehetne használni és mozgástörvényeit meg lehetne, kellene tanítani.**

8. Regeneratív szórakozás

Területe a közművelődés és a mozgalom (KISZ, szakszervezet).

Lényege abban áll, hogy direkt módon a regeneratív hatást gyakorolja, közben azonban nyomban nyújthat intellektuális örömeket, a megértés, az esztétikum stb. örömet. Jellegével emlékeztet a „rejtett tantervre”; a hatás itt is erőteljesen függ az indirektségtől.

Tanulása elősorban az, hogy az élményszerűség az indirektség ellenére alapos tanulást eredményezhet. Különösképpen igaz ez a látott szerepek látens elsajátítására. Gyakrabban kellene tehát — jelképesen — **tanterven kívül megnézni közösen egy filmet** s nem írni dolgozatot belőle. Vita garantáltan kialakul így is, vagy éppen így. — A tv és a mozik, színházak hatásának olykor szükséges **korrekciója** ismét csak egy másik mechanizmus, a vita útján kísérelhető és kísérelendő meg.

9. Tréning a képzésben és a szabadidős csoportban

Területei: vezetőképzés, szabadidős csoportok.

Lényege: Az a) változatban egy-egy személy ott és akkor produkált magatartáselemét közösen elemzik, s az eközben kialakult csoportnyomáson és az ajánlott új elem gyakorlásán keresztül érhető el hatás. Minthogy

ez a mechanizmus tulajdonképpen tanulás (magatartástanulás), szükség van a résztvevő motiváltságára. — A b) változatban az erre már az aktivitás szintjéig motivált személy maga tárja fel gyengéit és segít egy jobb gyakorlat kialakításában a munka vagy a szocializáció érdekében. Első esetben tehát sokkhatásról, a másodikban inkább önnevelésről van szó.

Tanulása: Önálló formában csak szakképzett tréner irányíthatja, **nem mely eleme azonban folyamatosan és bármely tanulás végén hasznosítható.** Így rá lehet szoktatni a csoportot egymás munkájának igényes és ugyanakkor emberséges, rendszeres elemzésére. A legjobbak remekül elemzik, szinte felszólítás nélkül saját tevékenységüket.

E) A modellekből levonható közös következtetések

A kutatásra vonatkozóan:

Mivel az általam vázolt modellek csak kísérletet jelentenek arra, hogy **a csupán verbális és kevésbé tevékeny képzési mikrofolyamatot más folyamatokkal gazdagítsuk**, feltétlenül nagyobb gondot kellene fordítani a hatékonyságnövelést ígérő mechanizmusok tanulmányozására.

— Elképzelhető, hogy a különböző modellek nyújtotta tapasztalatok olykor **kölcsönösen** is hasznosíthatók lesznek.

A felnőtt személyiségfejlesztés egészére levonható következtetések:

— A képzés különböző formái változatlanul a személyiség tervszerű fejlesztésének tudatos, tervszerűen működő, **önálló folyamatának területei és nem oldódnak fel** a felnőtteket érő különféle hatásrendszerekben.

— A hatásmechanizmusok modelljeinek gazdag lehetőségeit azonban feltétlenül **figyelembe és igénybe kell venni.**

— A mi szemszögünkből nézve ezeknek **a modelleknek csak a legvégső céljuk a közös:** produktum létrehozása és személyiségváltozás. Eltérnek egymástól a feltételeik: követelményszint, tartalom, módszer, eszköz. Eltérnek a folyamatok nyújtotta lehetőségek is, mivel már a kiindulópontjuktól kezdődően különböznek egymástól. Más és más a hatásuk a közvetlenség tekintetében, a motiváltság és ösztönzési lehetőségek, legfőképpen pedig a gyakorolt tevékenység formáját illetően. **Ez lehetővé teszi a változtatást!**

— Közülük bármelyiket választjuk is, **a fejlesztendő vagy hiányzó elemet és az elérendő célt** együtt kell szemlélnünk kiindulópontként.

— Az **indirektségben** rejlő hatást minél jobban ki kell használni.

— **A mechanizmusok belső hasonlósága is hasznosítható:** pl. a közösségi hatás a szereptanulásnál, döntésnél, meggyőzésnél.

A képzési folyamatnak tehát az eddiginél sokkal jobban kell hasonulnia a felnőtt tevékenységi formáihoz, a természetes tanulási folyamatokhoz. Minden bizonnyal ez (is) megköveteli majd a tartalom és a módszerek gyakorlathoz közelítését is. Nem kell attól tartanunk, hogy ezeknek bekövetkezze tovább fogja kérdőjelezni a felnőttképzés egyenértékűségét! Ellenkezőleg! Még változatlanul nehéz külső feltételek ellenére (vagy éppen azért?!) mindezek a szükséges folyamatok intenzívebbé válását segíthetnek.

IRODALOM

- Bálint—Erdősi—Nahlik: Csoportos szellemi alkotó technikák. Közgazdasági és Jogi Könyvtár, 1984.
- Durkó Mátyás: Az irányított önművelés a nevelés rendszerében. Tanulmánykötet, KLTE, Debrecen, 1981.
- Litauszki Tibor: A finn tanulóköri forma debreceni adaptációjának tapasztalatai. Irányított önművelési formák. TIT, 1983.
- N. Maczenzie, Rechmond: Nyitott tanulás. FPK, 1978. Belső használatra.
- Parkyn, G.: A permanens nevelés elvi modelljének megközelítése. Közoktatás és permanens nevelés. MTA Pedagógiai Kut. csop. 1979.
- Varga Dénesné (szerk.): Bevezető a politikai oktatás pedagógiájába. Kossuth Kiadó, 1981.
- Várnagy Marianne: A felnőttoktatás gyakorlati és elméleti problémái. Tanulmány az OOK részére, 1983.
- Várnagy Marianne: Egy elképzelt propagandista-felkészítő. Módszertani Füzetek, 1984. 1.
- Várnagy Marianne: A személyiségfejlesztés speciális andragógiai kérdései ideológiai-politikai-mozgalmi területen. MTA felolv. ülés, 1984.
- Várnagy Marianne: Az irányított önképzés nemzetközi és hazai tapasztalatai. Tanulmány az ÉVM TK megbízásából, 1983.
- Zrinszky László: Politikai tanulás és politikai aktivitás. MTA felolv. ülés, 1974.
- Yanne, H.: Folyamatos oktatás a vállalat mozgatóereje. Közoktatás és permanens nevelés. MTA Ped. Kut. csop. 1979. Bp.

Politikai tanulás és politikai aktivitás

A politikai képzés általános problémája, mely sajátosan és nyomatékosan érinti a felnőttek politikai oktatását, hogy egyáltalán **lehet-e oktatni a politikát**, és ami nálunk a legszorosabban egybekapcsolódik a politikaoktatással, a világnézetet.

Furcsa kérdésfeltevés ez, hiszen a politikaoktatás **létezik**, mégpedig nálunk kiterjedt intézményi bázison, s ugyan kétségbe vonható-e hogy valaminek a létezése teljesértékűen igazolja **lehetőségét**.

Az intézményes felnőttoktatás a mai tőkés országokban is elsőrendű feladatai között tartja számon a politikai képzést, az állampolgári nevelést. „A felnőttképzés szociológiája” című jelentős összegező mű külön részben tárgyalja „a felnőttképzés mint politikai képzés” témakörét. E rész szerzője, a kölni Hans-Hermann Groothoff szerint, ha a felnőttoktatás e téren nem szorítkozik a pusztá indoktrinációra és gyakorlati aktivizálásra, hanem valódi politikai képzést akar nyújtani (ez a politikai ítélőképesség és cselekvési készség kiművelését jelenti), a következő problémákkal kell szembenéznie:

1. A legtöbb állampolgár megelégszik a napi politikai tájékozottsággal, melyet a politikusoktól és újságíróktól megkap. Hiányzik belőlük az igény, hogy mélyebbre lássanak és önálló kritikai álláspontot fejlesszenek ki. Nem ismerik fel az összefüggét elsődleges szükségleteik kielégítése és a politika között. Éppen ennek tudatosítása a politikai felnőttképzés egyik fő feladata.

2. A jogi, politológiai és közgazdasági alapismeretek fölöttébb hiányosak. Ezeket a felnőttképzésben kell pótolni. De ehhez olyan oktatók is kellenének, akik megtanulták e tárgyak didaktikáját.

3. A politika hivatásos és szakképzett művelőivel szemben az átlag-állampolgár versenyképtelennek érzi magát.

4. A felnőttoktatásnak „kritikai konstruktív” módon kell három kérdést megoldania:

- a nagypolitika elméleti alapjainak közvetítése,
- az aktuális helyzetről szóló információk közvetítése,
- a politikai gyakorlatban való közreműködés lehetővé tétele.

Mindhárom kérdés megoldása nehéz, de a legnehezebb a „kritikai konstruktív” részvétel biztosítása, amit elsősorban azzal magyaráznak, hogy a „demokratikus jogállam” nem rendelkezik elegendő hathatós eszközzel ennek elérésére. Ezért is akarják a felnőttek politikai oktatását korszerűsíteni. [Philipp Eggers—Franz Steinbacker (Hrsg): Soziologie der Erwachsenenbildung. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz, 1977. 152—156. old.]

A nehézségek — bizonyos felszíni azonosságok ellenére — nagyon különböznek ott és itt.

Ancsel Éva két találó kifejezése érzékelteti, miben áll a marxista megalapozottságú politikai oktatás paradoxona. Abban, hogy széleskörűen ta-

nítjuk, de ha „**tananyaggá hűtjük**”, akkor a lelkét öljük ki, és ha „**tönkre-könnyítjük**”, akkor igazi elsajátítását akadályozzuk meg.

Mert milyen is egy **tananyag**, amilyennek általában elgondoljuk és amilyennek többnyire ismerjük?

Először is zárt kerek egész. Arányos. Nem mindenre kérdez, de mindenre felel, s azt a benyomást kelti, hogy aki végigtanulja, az mélységében is a „végére ér”. Olyan egyszerű, amilyen csak lehet. Nem továbbgondolásra szánják, hanem „megtanulásra”, vagyis — a legköznapibb értelmezésben — emlékezeti elraktározásra és szükség szerinti felidézésre.

Valamikor valóban az számított jó tantervnek, tankönyvnek, tanításnak, mely szilárd kompendiumát adta egy ismeretkörnek, műveltségi szektornak, tudományágnak. Ma viszont — még a legállandóbb tárgykörökben is — feltétlen követelménnyé vált a továbbépíthetőség, a viszonylagos nyitottság.

Lehetségesek azonban olyan tananyagok — és olyan tanítási módok is —, melyek megadják a szükséges információkat és egyszersmind gondolkodásra ösztönöznek; szuggesztívak, de nem kinyilatkoztatóak; nem térnek ki a problémák elől, de nem is hagyják nyitva a már megoldott kérdéseket.

A tananyaggá hűtött világnézet és politika-elmélet valóban „halott”, ha „tananyagon” adat- és tézistárakat értünk, és „tönkrekönnyített”, ha szájbarágó módon oktatjuk, de vajon milyen irányban kereshető a megoldás? Hogyan valósítható meg a tanulhatóság és az életszerűség, a szilárdság és a rugalmasság imént jelzett egysége? Hogyan sajátítható el egy **nyitott** ismeretrendszer, gondolkodási struktúra, beállítódás-együttes?

Közismert, hogy az MSZMP milyen erőteljesen törekszik a pártpropaganda ún. iskolás vonásainak leküzdésére; 1976 októberében a Központi Bizottság határozatba is foglalta, s azóta is többször megerősítette, hogy e téren a **mozgalmi jellegnek** kell uralkodnia. Annakidején egyesek szövé tették, hogy a Központi Bizottság nem adott konkrétabb útbaigazítást arról, milyen hát a nem iskolás, mozgalmi jellegű pártpropaganda (azaz pártoktatás).

Eppen az ilyesfajta elvárások pregnánsan mutatják, hogy az „iskolasság” miképp fékezi ezen a területen az előrehaladást. Meg kell jegyeznünk, hogy amikor egyszerűség kedvéért „iskolasságról” beszélünk, ezt már metaforikus értelemben tesszük; nem a mai magyar iskolával való hasonlóságra utalunk, noha azt sem zárjuk ki. Mindenesetre beleértjük ebbe az „iskolasság” fogalomba a túlszabályozottságot és túlcentralizáltságot, iskolarendszerünknek ezt az annyira jellemző és annyit bírált tendenciáját — függetlenül attól, hogy az igények „fent” vagy „lent” fogalmazódnak meg.

A mozgalmi jellegű politikai oktatás mindenekelőtt toborzás, meggyőzés, aktivizálás, nem csupán információnyújtási és -feldolgozási folyamat. Hogy ez miképpen jut érvényre a politikai oktatásban, illetve milyen követelményeket támaszt vele szemben, az már további kérdés. Erre elsősorban az oktatási gyakorlat elemzése adhat választ.

Ha most — az említett KB-határozat után 8 évvel — előkeressük a nyilvánosságra hozott válaszkísérleteket, azt láthatjuk, hogy a pártoktatás mozgalmi jellegének fogalma nagymértékben konkretizálódott.

Ez a konkretizálódás azonban javarészt az oktatás **módjára, módszereire**

korlátozódott. Negatív és pozitív követelményeket egyaránt megfogalmaztak. Ne állítsuk előtérbe a lexikális ismeretek elsajátítását, de diktáljunk a hallgatónak kész vázlatokat, ne alkalmazzunk kikérdezésszerű beszámoltatást, ne törekedjünk távolságtartó „tanári tekintélyre” stb.! Tartsunk problémafelvető előadásokat, bizzunk önálló feladatokat a hallgatókra, kommunikáljanak és vitatkozzanak egymással többen a hallgatók, építsünk ki partneri kapcsolatokat a politikai oktatás résztvevőivel stb.! Mindez teljesen helyes, és minden bizonnyal hozzájárul a politikai-mozgalmi jelleg erősödéséhez. Azt azonban megjegyezhetjük, hogy az ilyen törekvések nemcsak a politikai oktatás fejlődésirányait jellemzik, hanem egyrészt az önön feltételeihez jobban alkalmazkodni próbáló felnőttoktatás egészét is.

Kiinduló kérdésünket most úgy fogalmazhatjuk meg: vajon egy sajtószervezési gondosabban szem előtt tartó és korszerűbb metodikát alkalmazó politikai oktatásban megoldódik-e az a dilemma, mely a marxizmus tantárggyá szervezéséből adódik. Aligha. Legfeljebb enyhül.

De ha csak ezért és ennyiben enyhül, létrejöhet egy nagyon veszélyes, mert félrevezető szituáció: a mélyebben fekvő problémákat elfedheti a megváltoztatott felszíni kép.

A lényegre utaló kérdések vagy az oktatás **tartamára**, vagy **teljes folyamata**ra vonatkoznak.

Először is feltétlen kritérium a **belső** készítés nagyfokú megerősödése. Persze, hogy az **ideális** iskolában is a tárgyi érdeklődés, az önkifejezés vágya és a közös tevékenységben való részvétel igénye adja a legfőbb indítórót, és ehhez képest a külsődleges ösztönzők (versengés, jutalom és büntetés, kényszerítés stb.) másodlagosak, de létezik a tanulásnak egy olyan — meglehetősen kiterjedt — területe a **valóságban** is, ahol kevésbé van szükség külső serkentésre, és a politikai tanulásnak ide kell, kellene tartoznia. Közelebb kellene kerülnie a kedvtelésszerű, mint a kötelességből vagy egyéb külső szempont szerint végzett tevékenységhez.

Volt idő, amikor „átpolitizáltunk” úgyszólván minden szórakoztatást.

Aztán volt olyan idő is, amikor a művelődés számos szférájában szórakoztatással cseréltük fel a politizálást.

Egy érdeklődésre, belső motivációra alapozó politikai oktatásról gondolkodva, egyáltalán nem állítjuk, hogy efféle manipulációk útját kellene keresnünk.

A politikai ismeret- és élményszerzésnek s a politikai aktivitásnak sokféle formája van, és alighanem még többre lenne szükség — de a politikai **oktatás** sajátos megkülönböztető jegyekkel rendelkezik, melyekről nem mondhat le lényegének megváltoztatása nélkül. A politikai művelődést nem azzal tehetjük igazán vonzóvá, ha **valami mással** „jutalmazzuk” a benne való részvételt, hanem ha magát a politika tanulását tesszük jutalom értékűvé.

Ez akkor következik be, ha

- az ilyen foglalkozásokon az emberek igazi problémáiról van szó,
- a résztvevők eljutnak problémáik elméleti megoldásáig vagy legalább jobb megértéséig.

Ferge Zsuzsa egy vitaanyagában az alsó- és középfokú állami oktatást bírálva, azt állapította meg, hogy ott különféle módokon „visszafogják a tanulóknál az adott helyzet megkérdőjelezésének képességét”. „Ezt a célt szolgálja — folytatja Ferge — többek között, az iskolai anyag lezárt jellege;

ebből adódóan az, hogy a tanulók valódi kérdései alig kapnak helyet az iskolában.” (**Ferge Zsuzsa**: Emberi viszonyok és társadalmi értékek. Társadalomtudományi Közlemények 1983. 1. sz.)

Számunkra két szempontból is fontos mindez.

Amilyen mértékben igaz, hogy a politikai szocializáció, legalábbis az, ami belőle az iskolában megy végbe, nem engedi kibontakozni a kritikai képességet, nem tanít problémalátásra és véleménymondásra, olyan mértékben válik nehezzé (vagy marad nehéz) a felnőttek politikai oktatásában a **valódi** problémák őszinte és előrevivő megbeszélése. Amiből persze nem következik, hogy a politikai oktatás bármely szintjén vagy színterén ez a felelősségelhárítás elégséges oka lehetne.

A másik bennünket most érdeklő mozzanat az oktatás zártságának és a valódi problémák kiszorulásának összefüggése.

Mert mi is a pedagógusok szemszögéből tekintve a legfőbb oka annak, hogy a tanulók kérdései „alig kapnak **helyet**” az iskolában? Kétségtelenül az, hogy **idő** nem jut rájuk. Csakhogy az „időhiány” a legtöbb esetben pusztán — alibi. Mindig arra nem jut idő, amit valamiképp — akarva vagy akaratlanul, vagy éppen öntudatlanul — ki akarunk rekeszteni az éle-tünk-ből.

Es ezzel eljutottunk a mozgalmi jelleg kontra iskolásság újabb dimenziójához.

Az „iskola” (ez a metaforikus értelemben vett iskola) teljes intézmény-történeti tradíciója szellemében jóformán csak azt tanítja, amit ő maga jónak lát, vagy amit számára előírnak. Adva van egy program — vagy a nevelés s benne az oktatás terve, vagy az oktatás s benne a nevelés terve —, melyet a jó iskola jól „hajt végre”, a kevésbé jó iskola kevésbé jól. Ebben a többéves folyamatban és éppen így az oktatás mikrofolyamataiban azok a tanuló aktivitásfajták az értékesek, melyek segítik a tervteljesítést. A tananyagon kívül eső érdeklődés és tapasztalat bizonyos fokig diszfunkcionális. Éppígy a tananyagot érintő kritika. A tervlogika is jól tudja persze, hogy együtemben nem lehet haladni; mindig van hát egy élmezőny, és vannak elmaradók. Az iskolának ezt a normatív behatároló tendenciáját sokat kifogásolták, de azok a kísérletek, melyek meg akarták fordítani az iskola—tanuló viszonyt, s az érdeklődési körökből, a spontán aktivitásból kiindulva próbálták teljes egészében meghatározni az oktatás-nevelés tartalmát és módszereit, sorra hajótörést szenvedtek. Ezért a konformizáló iskolával nem az áldemokratizmus szélsőséges „elleniskoláját” állítjuk szembe.

A „mozgalmi iskola” (és sok tekintetben minden **korszerű** iskola) rendelkezik saját programmal és szándéka, hogy egy programot hajtson végre. De úgy, hogy eközben maximálisan teret enged a hallgatói, tanulói igényeknek, „valódi problémáiknak”.

De milyen alapon jelentjük ki, hogy a mozgalmi oktatásban összeegyeztethetővé válik a terv szerinti és a résztvevők kívánsága szerinti előrehaladás?

Nemcsak azoknak az időgazdálkodási technikáknak az alkalmazására gondolhatunk, melyeket a kompromisszumra kényszerülő közoktatás is kidolgozott, föl akarván lazítani a merev tantervi diktátumokat, belátva egy-szersmind, hogy az intézményes tanulás ügye nem bízható rá egyszerűen a tanulókra.

A legkézenfekvőbb megoldás: a rendelkezésre álló idő elosztása. Az idő egy — általában nagy — részében azt tanítjuk, amire szerintünk —, illetve a központi programok szerint — van szükségük a tanulóknak, bizonyos időhányad pedig „az övék”. Ez „feláldozott idő”, elpazarolt, mert egy rejtett hit szerint a tanításban csakis az az idő produktív, melyben egy program teljesül.

Másik lehetőség, hogy teret adunk a „tanulók valódi problémáinak”, de csakis egy körülhatárolt problémavilágon belül. A határok — és ez a politikai oktatás szempontjából igen fontos kérdés — nemcsak témaköröket jelölnek ki, hanem egy mélységtartományt is, megszabják például, hogy adott tanulócsoportban hol kezdődik a bizalmas közlések régiója, a — személyes és kollektív — „intim szféra”. Ez a megoldás a hallgatók problémáit didaktikailag kétféleképp kezelheti:

— a „tervteljesítés” után, ráadásként (amikor mintegy a közös tudásból és belátásból ágaznak el az „egyéni problémák”, melyek azonban csoportos foglalkozáson közérdekűek kell, hogy legyenek),

— a hallgatói kérdéseket szervesen beépítik az oktatás menetébe, didaktikai funkciót bízunk rájuk, ezért nem is lehetnek esetlegesek, hanem a terv olyan részei, melyek a hallgatók kezdeményezéseitől függnék.

A politikai felnőttoktatásban mindezeket az eljárásokat megtaláljuk. Kérdés azonban, hogy ha a politikai felnőttoktató „saját terveinek” a feldolgozására is kevés az idő (márpedig csaknem mindig kevés), s különösen ha a hallgatók eleven problémavilága és a politikai oktatás tartalmai csak felszínesen találkoznak, vagy úgy sem, beszélhetünk-e kiinduló dilemmánk megoldásáról.

Ehhez még egy lényeges feltételnek kellene teljesülnie.

Ha a jelenleginél sokkal bátrabban lemondanánk arról, hogy a marxizmus—leninizmus **alapjait** többször is újratanítsuk, politikai oktatásunkba hiánytalanabban „beleférnének” — s nemcsak az időbeli kereteket tekintve — a résztvevők valódi, időszerű problémái. Az egyik lehetőség e téren: nagyobb linearitást biztosító politikai képzési rendszer megszervezése. Ez azonban tovább erősítené azt az ellentmondásos tendenciát, hogy a mozgalmi oktatás második iskolarendszerként működjék, ennek összes jellemző jegyével és jelével (felvételi kritériumok, tanár- és diákattitűdök, számonkérő ellenőrzés, bizonyítványok, diplomák stb.). A másik — inkább kívánható és ajánlható — lehetőség: a bő választékot kínáló, kevésbé szigorúan egymásra épülő, mozgalmi jellegű, ennél fogva a közművelődési formákhoz közelebb eső szisztéma

Ez esetben az oktatási keret megválasztásában nagyobb szerepet kaphatnak a hallgató már meglevő személyes érdeklődése, illetve ambíciója. „Lekopnának” az „iskolás” kísérőjelenségek, a politikai oktatás „tanárai” hangsúlyosabban **propagandistákká** válhatnának. Miként más területeken, a politikai oktatásban is elismernénk, hogy ma már a felnőttoktatás funkcionálisan kettéhasadt: bizonyos rétegek esetében pótló-kompenzatorikus jellegű, de — növekvő mértékben — egy **alapképzésre támaszkodó**, ezért rugalmasan továbbépíthető, az „iskolai” megkötöttségek nagy részétől mentesíthető közösségi művelődés.

A nem iskolás stílusú politikai felnőttoktatás kulcsproblémája az **aktív jelleg**.

Hogy miért ez volna a felnőttek korszerű politikai művelődésének legfőbb jellemzője?

Érveinket röviden a következőkben foglalhatjuk össze.

1. Az aktív tanulás és a politikai gyakorlatunkban ma kívánatos aktivitás között van bizonyos megfelelés. Teljesen igaza van Bihari Mihálynak abban, hogy az önmagában, elvontan tekintett aktivitás nem értékelhető, s hogy „az aktivitások és a passzivitások egymásra vonatkoztatott magatartások rendszerében léteznek”. (**Bihari Mihály:** Elméleti és metodológiai előfeltevések a politikai magatartás elemzéséhez. Szociológia 1980. 2. sz.)

A politikai szemináriumokon tanúsított aktív vagy kevésbé aktív, néhanem paszívnak minősülő magatartásból nem lehet egyenletes következtetést levonni az általános társadalmi, politikai aktivitásra. De a tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulási aktivitás gyakran jár együtt politikai aktivitással, márcsak azért is, mert maga a szemináriumi tevékenység, különösen az ott folyó viták, nézetösszecsapások **részei** a politikai gyakorlatnak. Tudjuk ugyan, hogy a **teljes azonosítás** általában túlzás, hogy a társadalmi-politikai élet kontextusából kikülönített **tanulási** folyamatok ha teljesen fel nem is függesztik, de minimálisra redukálják a felelősséget, a kockázatot, rendkívül megnövelik a tévedés jogát. A politikai oktatás azonban sohasem válhat oly mértékben a tanulás, az előkészületek terepévé, hogy ne lenne egyúttal valódi politikai színtér is. Aki tehát aktívan tanul, bizonyos tekintetben már aktívan részt vesz a politikai életben, s nagy a valószínűsége, hogy aktivitása túlterjed az oktatási helyzetben. Elisabeth Fuhrmann és Helmut Weck (NDK) vizsgálati eredményei szerint minél magasabb szintű a tanulók szellemi aktivitása, annál kevésbé ér véget egy tanítási óra befejeztével vagy az iskolai munka lezárulásával. (**Elisabeth Fuhrmann—Helmut Weck:** Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler. Erfahrungen erfolgreicher Lehrer. Pädagogik. 1982. 4. sz.)

De nem pusztán egy aktivitáspotenciál továbbéléséről van itt szó, hanem olyan belátásokról, eszmei indítékokról is, melyeket csakis egy aktív tanulásfolyamatban tehet magáévá az ember, s melyek pozitív választ adnak a régi arisztotelészi kérdésre: „Melyik a kívánatosabb életmód: az-e, ha az államügyek intézésében másokkal együtt részt veszünk, vagy inkább az, ha abban idegenként élünk.” (**Arisztotelész:** Politika 1324^a)

2. Fontos érveket szolgáltat a tevékenység elvű **pszichológia**. Elég itt utalni Leontyev magyarul is kiadott könyvére, a „Tevékenység, tudat, személyiség”-re, mely az emberi életfolyamatot „tevékenységek rendszereként” definiálja. Erről pedig Gramsci ember-fogalma juthat eszünkbe: az ember nem más, mint **tetteinek** folyamata... Uznadze szerint „az ember természetes állapota az aktivitás”. (Pszichologicseszkije isszledovanyija. Moszkva 1965. 335.)

Amikor tehát egy-egy csoportban az aktivitás-megoszlást vesszük szemügyre, és kívánjuk megmagyarázni, talán nem is az a legfőbb kérdés, milyen indítékok alapján fejtenek ki ilyen vagy olyan aktivitást egyesek, hanem inkább az, hogy mi gátol meg másokat aktivitásuk kibontakoztatásában és kiélésében.

3. **Andragógiai** érünk nyilván nem lehet más, mint a nagyobb hatékonyság, mely az aktív tanulás révén érhető el. Hans Löwe szerint a tanu-

lásban való előrejutás és az aktivitás foka korrelálnak egymással. Minél nagyobb az aktivitás, annál eredményesebb a tanulási munka.

Bizonyos óvatosság azonban nem árt, amikor a politikai tanulás „hatékonyságáról” beszélünk.

Hiszen a „hatékonyság” legáltalánosabb értelmében a „ráfordítás” és a „teljesítmény” közti viszony kifejezője. De hát akkor hogyan is állunk az-
zal a bizonyos „tönkrekönnyítéssel”? Hát ha „nehezíteni” kell a politikai tanulást, legalábbis annyira, hogy kéyszerítsen több és elmélyültebb gondolkodásra, nagyobb találékonyságra, kreativitásra. Nem, a politikai oktatás hatékonysága nem az, ami az erőfeszítések megtakarításához vezet. Karl W. Deutsch, a híres polgári politikakutató némi joggal jellemezte az-
zal a „dogmatikus politikát”, szemben a „felfedező politikával”, hogy „megpróbálja megtakarítani a régi eszmék megváltoztatásának vagy az újak elfogadásának költségeit”. (Karl W. Deutsch: Politics and Government 1970. Politika és kormányzás. Hogyan döntenek sorsukról az emberek? = Válto-
gatás a polgári politikatudomány fejezeteiből. MM Marxizmus—Leninizmus Oktatási Főosztálya, Bp. 1982. Szerk.: Forgács Imre, 32. old.)

A mi hatékonyság-kritériumunknak éppúgy nincs köze költségekhez, megtakarításhoz, mint ahogy egy műalkotásban rejlő esztétikumnak sincs.

Az aktív tanulás tehát nem a szónak ebben az ökonomizált értelmében hatékony a politikai oktatásban, hanem mind a személyiség mélyébe hatoló, a személyiségfejlődést lényegében befolyásoló politikai és didaktikai principium.

Az aktív tanulás fogalmát azonban pontosabbá kell tennünk, hiszen valamiféle aktivitás minden tanulásban jelen van. Rubinstein szerint „min-
den ami az emberrel történik, valamilyen — külső vagy belső — aktivitást is vált ki belőle”. Saját mindennapos tapasztalataink alapján is könnyen be-
látjuk, hogy senki helyettünk nem tudja megtanulni, amit nekünk kell elsajátítanunk. A mechanizmus tanulás is aktivitást igényel abban az érte-
lemben, hogy a személyiségét érintő minden történés aktivitást vált ki az emberből. Egyes filozófusok ugyan — Marx nyomán — csupán az „öntevé-
kenységet” nevezik aktivitásnak, vagyis a nem kívülről kényszerített vagy más módon kiváltott megnyilvánulásokat, de a gyakorlatban az ember belső szükségleteiből fakadó tevékenység alig különböztethető meg a „külsőleg
vezérelt” tevékenységtől. Meg tudjuk viszont különböztetni a tanulási ak-
tivitásnak azt a fajtáját, amely csakis válaszreakciókból áll, s lényegében változatlan reprodukcióra irányul, a szűkebb értelemben vett „aktív tanu-
lástól”.

Báthory Zoltán szerint „a korszerű tanulási fogalmon alapuló tanulói aktivitásnak két lényeges komponense tűnik szembe: a) a tanuló a peda-
gógus előírásainak megfelelően **feladatokat** old meg; b) a tanuló a tanulás tartalmával kapcsolatban **önállóan** is tud feladatokat megoldani, illetve problémákat felvetni és azokra választ adni.” (Báthory Zoltán: A ta-
nítási-tanulási folyamat = Pedagógiai Kézikönyv. Tankönyvkiadó, Bp. 1980. 156. old.)

Ezt az iskoláskorúakra szabott meghatározást bővítsük ki azzal, hogy az aktívan tanuló felnőtt nemcsak képes, hanem készen is áll az önálló problémafelfedezésre és -megoldásra. A korszerű folyamatos önművelésnek ez az egyénben rejlő alapja. Vagyis itt találkozunk a tanulásmódszertan két nagy témája: a motiváció és a „problématanulás”.

A felnőttek önművelésének egyik fő kérdése: szükséges-e és lehetséges-e, hogy önképzésük **folyamatos** legyen. A folyamatosság szükségessége mellett szóló fő érvet sokszor halljuk: napjainkban minden téren oly mértékben felgyorsult a fejlődés, hogy csakis állandó önképzéssel biztosíthatjuk a szükséges naprakész tájékozottságot. Sokan kétségbevonják a napról napra lépést tartó önképzés lehetőségét. S bár a helyzetet nyilván csak konkrétan lehet megítélni, tehát az önképzés tárgyának és az önmagát képző felnőtt életkörülményeinek ismeretében, elmondhatjuk, hogy általában az aggályoskodóknak van igazuk. Az átlagos dolgozó ember munkahelyi, családi és a regenerálódáshoz nélkülözhetetlen szabadidős elfoglaltságai után nem rendelkezik elegendő energiával ahhoz, hogy akár egy szűkebb területen folyamatosan, kihagyás nélkül tájékozódjék. De valahogyan mégiscsak meg kell oldania a permanens önművelés feladatát.

Bernáth József „Iskola és önművelés” c. könyvében felteszi a kérdést: „Milyennek képzeljük a közeli és távolabbi jövő felnőttjének tanulását-művelődését? Intézményesen folyton szervezettnek és irányítottak?” — s nyomban felel is rá Bernáth: „A felnőttek **többsége** számára... — a felnőttiség idejének nagy részében — a szellemi gyarapodás és tökéletesedés **fő** formája minden jel szerint — az önképzés, önművelődés marad, melyet természetesen lehet és kell is befolyásolni és segíteni.” (Dr. Bernáth József: Iskola és önművelés. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. Korszerű Nevelés. 60. old.) Bernáth József (s ebben nincs egyedül) azt állítja, hogy a tanulás csakis akkor válhat az élet végéig tartó alkotó tevékenységgé, ha — miközben felkeltjük a szellemi megújulás iránti érzékenységet és „éhséget” — megtanítjuk a tanulás legaktívabb és leggazdaságosabb módjait is.

Az aktív és gazdaságos tanulásnak a megtanulása csökkentheti csak — ha meg nem is szüntetheti — azt az ellentmondást, mely a felgyorsult s talán tovább gyorsuló idő és feltételeink korlátozottsága között fennáll, s melyet a politikai tanulás terén különösen szorítóknak értünk.

Sok válfaja és fokozata van a politikai oktatáson belül az aktivitásnak, de csaknem valamennyiben bennerejlik az a lehetőség, hogy valamiféle „pedagógiai aktivitássá” szelídüljön. Lássuk ezt a kettősséget a fő aktivitásfajták motivációjában, lefolyásában és következményeiben!

1. A jelenlétre, figyelemre, feladatvégrehajtásra készítő fő motívum lehet a politikai érdeklődés, a politikai életbe való bekapcsolódás igénye, de lehet csupán a politikai kvalifikáció megszerzésének szükségessége is; jó tanulmányi teljesítmények ambicionálása; törekvés a „beiskolázó szervek” és a politikai oktató elvárásainak való megfelelésre.

2. Az aktivitás kifejtését jellemezheti a gyakorlatot közvetlenebbül érintő problémák előtérbe kerülése, személyes állásfoglalások, kockázatvállaló viták folytatása, a propagandista „résztvevő” befogadása és reprodukálása áll a központban, kevés a hallgatók közti érdemleges interakció, a propagandista a hagyományos tanárszerepet tölti be és a tervszerűség féltiséé válik.

3. A következmények, eredmények is kétfélék lehetnek: egyes esetekben a csoport elsősorban a vélemények, nézetek megoszlása szerint tagolódik, és változások következnek be a nézetekben is, más esetekben a teljesítmények minősítése szerinti csoporttagolódás fokozott jelentőségre tesz szert, és a jó eredmények a tudnivalók elsajátításában mutatkoznak.

Amit itt — elnagyoltan — megkülönböztettünk, az nem más, mint a politikai oktatás „mozgalmi” és „iskolás” stílusa.

Olykor azt hiszik, hogy a mozgalmi jelleg érvényesítése legszorosabban az aktivitás **fokával** függ össze, holott a döntő sajátosságok — mint látjuk — a motiváció, a folyamat és az eredményesség dimenzióiban ragadhatók meg.

Az éles elkülönülés természetesen csak elméleti, s a valóságban **tendenciaként** jelenik meg. Azt sem mondhatjuk, hogy a mozgalmi típusú oktatás abszolút értéket képvisel, az iskolászerű pedig kizárólag hátráltatja a politikai kulturálódás átfogóbb folyamatait. Ha így lenne, politikai életünket „iskolátlanítani” kellene (ezt a képtelen szót a mai ultraradikális iskolakritika szótárából kölcsönöztük), vagyis fel kellene oldani a teljes mozgadalomban. Egy ilyen javaslat talán vonzónak tűnhet, de ez esetben lemondanánk politikai képzésünk több évtizedes értékes eredményéről, ti. hogy lényegében megtanultuk pedagógiai szakszerűséggel tanítani politikai elveinket és politikánk elméleti alapját, a marxizmus—leninizmust.

Az „életszerű” és az „iskolaszerű” politikai aktivitásoknak dinamikus, a konkrét körülményekhez alkalmazkodó egységbe kell kerülniük. Ilyen értelemben is elmondható, amit Lenin fejtett ki 1905-ben a politika és pedagógia viszonyáról a forradalmi munkáspárt tevékenységében, ti. „hogya e tevékenységben mindig megvan és meglesz a pedagógia bizonyos eleme”, és ez nem állítható szembe a politikával.

Politikai foglalkozásainkon a legkülönbözőbb változatokban jelenik meg ez a kettősség. Néhol az aktivitások körét pontosan úgy szabályozzák be, mint bármelyik hagyományos típusú iskolában: a hallgatók „leckét” kapnak, amiből „felelnek”, magasra értékelik és jutalmaznak magát a jelentkezés és hozzászólás tényét, mert hozzászólni még akkor is érdemnek számít, ha a hozzászólás tartalmilag teljesen üres. Ha bármiféle beszámoló vagy vizsga van, ez kerül a középpontba. Az iskoláság persze csupán **tünet**. Egyik leplezési módja a tevékenységek **formalizálódásának**. Ez ellen nem védenek meg sem a legmodernebb oktatástechnikai eszközök, sem azok a metodikai fogások, melyek „aktivizáló módszerek” néven kerültek módszertani arzenálunkba.

De az is előfordul, hogy — bármennyire furcsa is ez a megfogalmazás — oktatásunk a szükséges tanulmányi előrehaladás rovására válik hangsúlyosan **politikai fórummá**. Ez az eset áll fenn, ha a tapasztalatok megvitatása nem kapcsolódik kellőképpen össze a politikai műveltség színvonalának emelkedésével, ha a vita megtapad a köznapi gondolkodásban honos értelmezések szintjén. Ezzel szemben bizony nagyon is szükséges a pedagógiai tudatosság, módszeresség megnövelése.

Sajnos még ma is sok politikai tanfolyamon, mozgalmi iskolán eleendőnek tartják, ha a tanulók, hallgatók „felelni” tudnak, s már igen magas szintű teljesítménynek tekintik a reprodukzív jellegű előadást, „referátumot”. Így azután nem csoda, ha annyian megrekednek az aktivitás alsóbb szintjein, és sohasem tanulnak meg igazán felnőtt módon tanulni. Ennél is nagyobb baj azonban, ha a valódi aktivitást kiszorítja az **álaktivitási kultusza**.

Válasszuk külön az „álaktivitás” két nagy osztályát!

Amikor az a hallgató, akitől elvárják, hogy időnként „jelentkezzen”, és válaszoljon a tanári kérdésekre, vagy a konzultációkon ő tegyen fel kérdé-

seket, illetve a „vitákban” hozzászóljon a tárgyhöz, késztetést érezhet arra, hogy bizonyos időközönként akkor is szerepeljen, ha nincsen mondanivalója. Ha tulajdonképpen nem tud felelni a feltett kérdésre, de tapasztalatból tudja, hogy ez nem feltétlenül akadály a szereplésnek, mert „mellébeszélésből” is meg lehet élni, a fontos csak az „aktivitás. Ha nincsen a szóban forgó témában igazi problémája, de a kiagyalt, kierőlködött vagy nyilvánvaló megoldású „kérdésfelvetések” is elismerésre számíthatnak. Ha az adott vitakérdésben nincs is saját véleménye, de a korábbi felszólalások pusztá megismétlése is részvételnek minősül. Ezek a tipikus álaktivitások mind teljesen ésszerű cselekedetek azok részéről, akik úgy igyekeznek megfelelni a velük szemben támasztott követelményeknek, ahogyan éppen tudnak. (Természetesen egy másik síkon csak az nevezhető ésszerűnek, ami segíti a tanulási cél elérését). Ugyanilyen álaktivitás a látszat-figyelem is. Mindezekben az esetekben az „álaktív” személy — színészkedik, színlel, s nem is mindig azért hogy érdemeket szerezzen; gyakran „a helyzetet akarja menteni”, segíteni akar a csoportnak vagy az előadónak, vitavezetőnek.

Álaktivitás a nem kellőképp célraorientált — s ezen éppúgy értünk politikai, mint „tanulási” célokat — tevékenység is, ha nincs is benne semmiféle színlelés.

Mivel a valódi és az álaktivitás ugyanolyan formákban jelenik meg, nem könnyű megkülönböztetni őket.

De a tanuális **eredményei** mindig árulkodóak. Ahol formális az aktivitás, ott az eredmények, ha ugyan egyáltalán eljutnak eredményekig, szintén a külsőségekhez tapadnak. A **tartalmak elsajátítását** (nevelői szempontból: az attitűdök alakulását) csak az a tanulás biztosítja, melyben a forma — ezen itt mindenfajta tanulási tevékenység külső megnyilatkozását értjük: olvasást, előadások hallgatását, írást, megszólalást stb. — a célt szolgálja, s nem válik öncéllá.

Az eddigiekből is kitűnik, hogy az „aktív tanulás” nem bizonyos kiűntetett módszerek alkalmazásában áll, hanem a tanulás teljes folyamatát, minden mozzanatát átható szellemi magatartásban: a tudatos célratörésben.

Erdemes ezzel kapcsolatban azokra a pedagógiai vitákra utalni, melyek századunkban meg-megújuló erővel folytak e körül a kérdés körül.

Az egyik fő vitapont: a nevelésben elsősorban arra kell-e törekedni, hogy „utat engedjenek” a minden emberben (gyerekekben) bennrejlő „természetes aktivitásnak”, tehát mintegy ráhagyatkozzanak az aktivitás spon-tán módon megnyilvánuló erejére, vagy pedig irányítani, fejleszteni kell az aktivitást, célirányossá és céltudatossá kell formálni. A XX. század elejé-nek ún. reformpedagógiai irányzata általában a spontaneitás álláspontjára helyezkedett, ezzel szemben a mai progresszív pedagógiai és andragógiai művek nagy súlyt helyeznek a tudatosságra is, mégpedig a felnövekvés szakaszai szerint fokozódó mértékben. A tanuló felnöttek esetében már döntő szerepe van a **tudatos aktivitásnak**.

A másik vitakérdést már érintettük. Ha aktivitáson az elsajátítandó dolgokhoz való tudatosan tevékeny viszonyt értünk, akkor ez nem szorít-kozhat némely „aktív módszer” alkalmazására. A nevelés elméletében a kérdést magától értetődően nemcsak a tanuló nézőpontjából fogalmazzák meg, hanem kétoldalúan, tehát azt is felvetik, hogy léteznek-e sajátos „ak-tivizáló” oktatási — tágabban: nevelési — módszerek. Bár vitathatatlan,

hogy szoros összefüggés van egy-egy munkaforma vagy módszercsoport előnyben részesítése és az aktivitás kifejlesztése között, például az aktivitásnak nagyobb teret adnak a párbeszédese módszerek, mint a néma előadáshallgatás; vagy a több forrás alapján folyó önálló ismeretszerzés erőteljesebb aktivitásra készítet, mint az „egytankönyvű” tanulás — mégsem mondhatjuk, hogy az aktivizálás titka a helyes módszerválasztásban rejlik. Szokolszky Istvánnal érthetünk egyet, aki több, mint két évtizeddel ezelőtt leszögezte: „Minden módszert lehet az aktivitás elvének megfelelően alkalmazni, de lehet úgy is, hogy a tanulók teljes vagy részleges passzivitását idézi elő”. (Tanulmányok a tanulói aktivitásról. Tankönyvkiadó, Bp. 1962. 29. old.)

Végül is azt szűrhetjük le, hogy a „külső aktivitás” (a gyakori felszólalás, részvállalás közös tanulmányi munka megtervezésében és kivitelezésében, vezetőszerp a csoportmunkában stb., stb.) hat ugyan a „belső”, szellemi aktivitásra, de elsődleges fontosságot az utóbbinak kell tulajdonítanunk. Ennek a „belső aktivitásnak” a révén nő meg az ember önállósága, alkotóképessége, ez az az aktivitás, amely nemcsak a politikai szférában annyira jelentős, hanem — Mordkovics szovjet filozófust idézem — a legáltalánosabb értelemben véve „a szabadság egy meghatározott fokának az elérését eredményezi, a szabadság pedig... az ember igazi aktivitásának feltétele”.

PANORÁMA

Felnőttnevelési szakképzés az egyetemen

Régi kívánság teljesül: kibontakozóban a **felnőttnevelési** szakemberek képzése Magyarországon. Sok más ország után végre nálunk is helyet kap a felsőoktatásban, ha egyelőre még csak kísérleti jelleggel, viszonylag szűk keretek között is. Igaz, a felnőttnevelés elméletének és módszertanának eddig is jelentékeny szerepe volt az egyetemi népművelési szakképzésben. Tantárgycsoportként erősen befolyásolta az iskolán kívüli művelődés szakembereinek a képzettségét. Ez azonban nem érintette a felnőttnevelés ágazataiban dolgozókat, az iskolai felnőttoktatás tanárait, a munkahelyi képzés és továbbképzés szervezőit és előadóit, a politikai oktatás propagandistáit, a társadalmi szervezetek tisztségviselőinek kiképzőit, az ismeretterjesztés előadóit és még a TIT apparátusában dolgozókat sem. Tény persze, hogy a nagy többségük nem is érezte szükségét a felnőttnevelési képzettségnek. Általánosan elterjedt meggyőződés volt, hogy csak a közvetített ismeretekben kell az előadónak járatosnak lenniük, és a tervezőknek, szervezőknek munkájához elég a rutin a szervezőképességben. Az, hogy közben embereket igyekeznek befolyásolni, és ennek eredménye nagymértékben függ az érintettek reagálásától, számukra figyelmen kívül maradhatott. Részben azért, mert a többségüknek az **eredmény** közömbös volt, vagy azt a közvetített információk értékével és a jelenlevők számával mérték. S ahol más volt a helyzet, mint pl. az iskolákban, ott a kedvezőtlen hatásért mindig a tanuló felnőtteket marasztalták el. Csak keves szakemberben született meg a felismerés, hogy **bármit** is tanítanak, **bármilyen szinten**, az eredményességben a legdöntőbb tényező maga a (sokszor hallgató szerepre kárhoztatott) tanuló, és ezért az érdeklődésének, tapasztalatainak, meggyőződésének, készség- és képességszintjének alakításához **sajátos felkészültség** kell. Sajátos abban az értelemben is, hogy a dolgozó felnőtt nem gyermek, s így a **pedagógia** sem alkalmazható rá.

Meglepő, hogy ezek a követelmények mennyire nem tudták átjárni a közgondolkodást, még az értelmiségiek körében sem. Messze vezetne, ha megpróbálnánk feltárni ennek a rejtett okait, ezért itt most csak arra szorítkozhatunk, hogy megállapítsuk, a sajátos felnőttnevelési szakképzésnek még hosszú utat kell megtennie ahhoz, hogy elismerjék.

A kezdet története a következő. A Fővárosi Pedagógiai Intézet évek óta szervezett már továbbképzést a dolgozók iskoláiban tanítóknak. Ez a továbbképzés igyekezett **modellezni** a felnőttoktatás sajátos követelményeit. Ezért először is a szokásos merev tanfolyam-tervezéstől eltérően **választási lehetőséget kínált** a jelentkezőknek. A felnőttoktatás elméletének különböző témakörei adták egy-egy szemeszter anyagát. A **sorrend** is választható volt, és így mindenki maga állíthatta össze ezekből az elemekből a maga tantervét.

A tanítás módszere is eltért a hagyományostól. Előadások helyett **programozott tankönyvek** közvetítették az információt, s a **munka súlypontja a tanárról a tanulóra helyeződött át**, akik persze munkahelyükön maguk is tanárok voltak. A szerepváltás elsősorban arra volt jó, hogy beleéljék magukat a tanulói helyzetekbe. Ezt segítette, hogy a tankönyvek által irányí-

tott önálló munka a szakszövegek **csoportos feldolgozásával** egészült ki. A közös foglalkozásokon kis létszámú csoportok összegezték egyéni munkájuk eredményeit, és igyekeztek általánosítható tulajdonságokhoz jutni.

Az első évek sikere arra készítette a továbbképzés szervezőjét, **Daly Lenkét**, a Fővárosi Pedagógiai Intézet felnőttoktatási felügyelőjét, hogy javasolja az ELTE Közművelődési Szakcsoportjának a népművelés-szakon már létező andragógiai képzés kiszélesítését és az **önálló andragógiai képzés megkezdését**; részben a Budapesten már kialakult továbbképzés folytatásaként, részben pedig az egyetemi diplomára épülő posztgraduális képzési formában. Ez a javaslat találkozott a Közművelődési Szakcsoport oktatóinak régóta érlelődő tervével: azzal, hogy a túlságosan széles körű és általános népművelési képzésre **specializáló** irányokat építsenek ki. Olyan továbbképzési alkalmakként, amelyeket e szak végzett hallgatói már többször sürgettek.

A 80-as évek elején a Művelődési Minisztérium pályázatot hirdetett, célja a tudományos kutatások anyagi támogatása volt. Az ELTE Közművelődési Szakcsoportja a Fővárosi Pedagógiai Intézettel közösen pályázott, **s a felnőttoktatók posztgraduális képzésének** terve el is nyerte a hároméves pénzügyi támogatást. Megkezdődhetett az előkészítő munka egy aránylag kisszámú szakértő csoporttal. E csoport először azokat az objektív szükségleteket és szubjektív igényeket mérte fel, amelyek a felnőttoktatás tanáraival szemben a gyakorlatban felmerülnek. Interjúk készültek a dolgozók iskoláiban tanító tanárokkal, tanulókkal és az iskolai oktatásban közvetlenül részt nem vevő felnőttnevelési szakértőkkel. A felmérés alapján készült el a tanterv-struktúra. Itt az az elképzelés érvényesült, hogy a gyakorlat problémaköreinek megfelelően **integrált témakörök, készség- és képességfejlesztő gyakorlatok** alkossák a tantervet. Az előkészületi szakaszként felfogott fővárosi továbbképzéstől eltérően itt már megszűnt a témakörök választhatósága, s helyette egy **kötelezően elsajátítandó követelményrendszer** jelent meg. Minthogy az egyetemi szintű képzésben csak olyanok vettek részt, akiknek a szakmai érdeklődése, motiváltsága erős, szükségtelenné vált a fakultáció fenntartása. Másrészt a felnőttnevelési szakképzettséget adó diploma is megkívánta a meghatározott ismeretkört és tudásszintet. Megmaradt azonban a képzés módszere, az irányított önképzéssel párosult csoportmunka, amelyet csak időnként váltott fel a hagyományos egyetemi előadás, azokban az esetekben, amikor a rendelkezésre álló szakirodalom nem tette lehetővé az ismeretek önálló szintézisét.

Kialakult az egyetemi andragógiai képzés **kétéves tanterve**.

Az I. év tárgyai:

1. **A munka melletti tanulás társadalmi meghatározói** (vagyis a felnőttoktatás szociológiai alapjai).

2. **A felnőttoktató és a tanuló felnőttek.** (Gyakori tárgy az önismeret és emberismeret fejlesztésére pszichológiai, szociálpszichológiai és andragógiai pszichológiai vonatkozásokkal.)

3. **Tudástan.** (Komplex elméleti tárgy a társadalmi tudás elosztásáról és a tudás értékképző szerepéről, amelyben megtalálhatók a tudásszociológia, nyelvfilozófia, nyelvszociológia, pszicholingvisztika, ismeretelmélet, közléselemélet, tudományelmélet, rendszerelmélet, logika, dialektikus logika és a neveléselemélet elemei.)

A II. év tárgyai:

1. **A felnőttoktatás története.** (Zömében magyar, de egyetemes történeti vonatkozásokkal.)

2. **Művelődési funkciók és struktúrák.** (Elméleti tárgy a művelődés- és nevelésfilozófia, valamint az andragógia elmélete alapján.)

3. **A felnőttképzés folyamata.** (Didaktikai és metodikai problémák.)

1983. őszén tizenkét önként jelentkező kezdte meg a tanulmányait, kététenként 6—6 órában, ami természetesen csak a csoportos munka idejét jelentette. A résztvevők közül tíznek van középiskolai tanári képzettsége, egynek általános iskolai, egynek gép- és gyorsíró iskolai. Munkaköre szerint 4 fő tanít gimnáziumban, 6 szakközépiskolában, 1 általános iskolában, 1 gép- és gyorsíró iskolában.

Az I. évben senki sem hagyta abba a foglalkozások látogatását, annak ellenére, hogy a kététenként ismétlődő találkozókra több mint 100 oldalnyi szakszöveget kellett minden alkalommal feldolgozni. Az elemző munkát feladatlapok, önellenőrzést szolgáló tesztek, fogalomértelmező jegyzékek, támvázlatok segítették. Az első évben három alkalommal kellett írásbeli feladatot megoldani. Ilyeneket: a) Fel kell mérniük saját tanulási szokásaikat egy tesztlap segítségével, majd az iskolájukban egy kiválasztott tanulóval kellett ugyanezt megtenniük. Ezután e kettőt összehasonlítani és összevetni a szakirodalom megállapításaival. b) Ugyanezzel a tanulóval interjút kellett készíteni az életútjáról és a tanuláshoz vezető motívumairól. A nyilatkozatot elemezni és értékelni kellett a tanult három tárgykör segítségével. c) Saját tanulási nehézségeiket kellett értelmezniük, majd összehasonlítani a tanári munkájuk közben tapasztalt tanulási nehézségekkel.

Mint látható, nemcsak **elmélet és gyakorlat állandó egymásra vonatkoztatása** lett e képzés fő jellemzője, de ezen belül a **saját tanári munkájuk elemzése** is. Nem véletlen, hogy itt nőtt az érdeklődés a képzési folyamat előrehaladásával.

A két félév végén csak egy tárgyból volt vizsga: a Tudástanból. De ebbe kellett beépíteni a másik két tárgyban tanultakat is. A vizsga rendhagyó jellegét ezen kívül az adta meg, hogy a félévek 7 vagy 8 témaköréből mindenkinek négyet kellett választani úgy, hogy azokat a szakirodalom bő felhasználásával dolgozza fel. E témákról külön-külön kellett beszámolni, de azokkal együtt vizsgázva, akik ugyanazt a témát választották. Így a vizsga kölcsönös értékelést eredményező csoportos beszélgetéssé fejlődhetett, a „vizsgáztató” tanár pedig a vita irányítójának szerepét töltötte be. E beszélgetéseken követelmény volt a szakirodalom megállapításainak összekapcsolása a gyakorlati tapasztalatokkal, s ez még jobban aláhúzta a tanulmányok életszerűségét, nem iskolai jellegét. Ha arra gondolunk, hogy ezt minden résztvevőnek félévenként négyszer kellett négy témakörben megismételni, talán nem kell különösebben bizonygatnunk, hogy e követelménynek nem is oly könnyű megfelelni. Mégis a véleményeket felmérő beszámolóban többen jelentették ki, hogy „a felnőtt voltukhoz jobban igazodó, nagyobb szabadságot adó, de ugyanakkor magasabb szintet is elváró vizsgáztatás erősen inspirálta őket a nagyobb teljesítményre, viszont egyúttal mentesítette is őket a hagyományos diákszerep szorongásaitól”.

A jól induló képzés második kísérleti csoportja 1984 őszén már szándékosan heterogénebb összetételű lett. A jelentkezőknek több mint a fele

az egyetem népművelés szakán szerzett korábban diplomát. A kisebb rész most is a dolgozók iskoláiból jött, de új szint hozott közéjük, hogy az általános iskolai és középiskolai tanárok mellett már megjelentek a főiskolákon tanító tanárok is. Ha a két kísérleti csoport tapasztalatai alapján a képzés véglegessé válik, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy az egyetem vezetése és a minisztérium hozzájárul a kísérletként — zártkörű jelentkezéssel — induló szak rendszeresítéséhez, akkor sor kerülhet a felvételek nyilvános meghirdetésére — a felnőttoktatás valamennyi ágazata számára. Ez persze megnehezíti a képzés helyzetét, hiszen az egymástól eltérő tapasztalatú és képzettségű résztvevők miatt nehéz lesz valamennyi igénynek megfelelő andragógiai szakképzést adni. Ez nyilvánvalóan csak úgy lesz lehetséges, ha a képzés megmarad az általános elméletnél és módszertannál, és az ágazatok speciális problémaköreit az ágazati továbbképző központok gondozására bízva. S hogy ez az „általános” andragógiai képzés is hasznos lehet, arra talán érdemes az I. év egyik résztvevőjét idézni, aki a felfogásában egy év alatt bekövetkezett változásról ezt mondta: „Enbennem a képzés hatására az a sorrendi változás történt, hogy már nem a tantárgyat tanítom a tanulóimnak, hanem őket vezetem be a tantárgy összefüggéseibe, úgy ahogy számukra az a legoptimálisabb. Ez a változás talán kevésnek tűnhet, de nem az.”

KÖNYVEKRŐL

„Íratlan szabályok”

„Ahhoz, hogy egy felnőtt ember el tudja sajátítani az egész tananyagot, kezdettől fogva önállóan kell dolgoznia. Minden tanárnak arra kell törekednie, hogy hozzászoktassa őt az önálló munkához” — hívta fel a figyelmet **N. K. Krupszkaja** 1930-ban a Marxista Pedagógusok Társaságában tartott előadásában. Azóta több mint fél évszázad telt el, de ma is érvényes Krupszkajának e felismerése, mert olyan korban élünk, amikor a szellem értékei hatalmas átminősülési, megújulási folyamaton mennek át. Nap mint nap tanúi lehetünk az értelmiségi munka, a szellem újat vállaló törekvései, a gondolkodás régi, lejárt sablonok ellen forduló küzdelmének. Ma már az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődés nem mindig jár szükségszerűen együtt az erkölcsi-szellemi felemelkedéssel, a kibontakozás, az önépítő s közhasznú aktivitás lehetőségeinek kiaknázásával, a kedvező makro- és mikroklíma létrejöttével. Izgató kérdés-komplexussá vált az ember léte, sorsának távlatja a modern technika és tudomány által létrehozott környezetben. A fejlődés korunkban már oly viharos iramú, hogy az emberiség nem, vagy csak nehezen tudja értelmileg, érzelmileg és etikailag feldolgozni eredményeit. Mindehhez azonban nem elegendők a korszerű és tökéletes technikai eszközök, mert semmiféle gép nem helyettesítheti a **nevelői személyiséget**, a tudatos emberi ráhatást és példaadást, a közvetlen élményt-nyújtó egyéni színekkel teljes emberi közlést. Persze, az ilyen „nevelői személyiség”-nek olyan kiváló pedagógusnak kell lennie, mint amilyen **Zrinszky László**, aki nemcsak sajátos, belső erőt sugárzó és szuverén személyiséget reprezentál, hanem olyan gondolkodót, s esztétikai befogadót is, aki a pedagógia, a pszichológia, az irodalom, a művészetek, a kultúra világáról mély élményeket és benyomásokat szerzett és őriz. Emellett éppen olyan színvonalasan, szuggesztív és bensőséges módon tanítja a felnőtteket, mint ahogyan írja könyveit, tanulmányait.

Ha kézbe vesszük Zrinszky Lászlónak 1985 tavaszán a Kossuth Kiadó gondozásában **„Íratlan szabályok”** címmel megjelent új kötetét, átélhetjük, hogy milyen inspirációt adhat egy szuggesztív előadó a tanulási kedv felerősítésére, milyen hatást gyakorolhat felnőtt tanítványaira, gondolkodásmódjukra, helyes szemléletük formálására egy jó pedagógus. „A XX. század egyik leglényegesebb pedagógiai felismerése éppen abban áll, hogy mindaddig voluntarista, következképp meddő minden nevelői igyekezet, amíg nem épít a **társadalmi élet**, az **emberek közötti kölcsönhatások** törvényeire” — írta Zrinszky László 1978-ban a **„Magatartásminták — azonosulás”** című, általa szerkesztett kötet bevezető tanulmányában. E könyv többek között Jean Piaget, Lidija Bozsovcics, N. I. Szudakov, Anna Freud, Erich Fromm, Frank Rupprecht, Richard Haig, Paul Césari és mások tanulmányait tartalmazza. Most, 1985-ben saját pedagógiai tapasztalatai alapján válasszol „íratlan szabályai”-val **korunk égető kérdéseire**: milyen ma a társadalmunk élete, milyenek az emberek közti kapcsolatok, milyen indítékok játszanak szerepet a közéleti tevékenységben a XX. század utolsó 15 évé-

ben, olyan forrongó korban, amelyben a folytonosság és a szakítás, a hagyomány és az újítás kölcsönhatásainak és folyamatainak sodrában az új, a megszüntetve-megőrzés vált döntő s meghatározó erővé. Arra is választ keres Zrinszky, hogy miképpen alakulnak ki ezek az emberi kapcsolatok, hogyan ismerhetjük meg egymást, hogyan oldhatunk meg konfliktusokat, váratlan és nehéz helyzetekben, megőrizhetjük-e egyéniségünket, miközben intézményi, mozgalmi szabályoknak teszünk eleget? — Hiszen nagyarányú átalakulások s változások után, nehéz munkán, harcokon s küzdelmeken, súlyos konfliktusokon, ellentmondásokon, megrázkódtatásokon, sőt, tragikus társadalmi kataklizmákon át egy merőben más, új valóság jött létre, más mint ami egykor volt. Korántsem csak a vágy és a lehetőség, a terv és a realitás dialektikája érvényesült a fejlődés folyamatában, hanem nemegyszer szerepet kapott a hegeli „List der Geschichte”, azaz a történelem cselvetése is. Zrinszky László legújabb művének **izgalmas fejezeteiből** — „Eletmód és közélet”; „A közéleti tevékenység és közszereplés motívumai”; „Az emberi kapcsolatok »szitjei«”; „A megértés és meg nem értés belső programjai”; „Etikai kitérő”; „A kommunikáció »hamleti kérdése«”; „Érthetőség és közérthetőség”; „Közhelyártalmak”; „A demokracizmus pszichológiája”; „A felelősség gondjai”; „A közéleti kockázatvállalás” — is **kitűnik**, hogy ha valaha, akkor most kellett elvégezni a megismerés és felfedezés izgalmas munkáját, s kérlelhetetlenül, különféle illúziókkal leszámolva számot vetni mindazzal, amit már eddig elértünk. Enélkül aligha lehet rálépni a továbbvezető és előreívő útra, mely az alapok lerakása s nyílt, éles ütközések befejeződése után, konszolidált és stabilabb viszonyok közepette a józan, kísérletező, átgondolt reformok, a szüntelen tökéletesedés világába vezetett. Elszántan kellett levagdosni a provincializmus s az illuzionizmus hétfejű sárkányának újra és újra kinövő fejeit, könyörtelenebbül, mint eddig, mert a nagyvilág, az emberiség helyzete, képe, sorsa is átformálódott és új, soha nem ismert problémákat, gondokat és aggodalmat sugall.

Zrinszky László merészen és jó arányérzéssel adott hangsúlyt a **fel-
nőttekkel való foglalkozás jelenkori problémáinak**. Pontosan tudta, milyen gondolati összefogottság szükséges ahhoz, hogy e problémákat okosan körüljárhassa, ugyanakkor ne vesszen el a részletekben. Eredeti hangvételű és szellemiségű művében olyan elemzéssorozat született, amelynek ismeretanyaga gazdag, mert felszívta mindazt, ami felismerésünké lett az elmúlt évtizedek során. Lehetne sokat időzni az egyes részleteken, egy-egy megállapítás fölött vitatkozva meditálni, de azt hiszem, Zrinszky László sem tart igényt a megfellebbezhetetlenség, a végső ítélkezés hangjára, és írását nyilvánvalóan ajánlatnak szánja, vitára, továbbgondolkozásra szolgáló elemzéssornak.

Zrinszky László érdeklődésünk fénykörébe emelte a felnőttnevelés **pszichológiai problémáit** is, amikor eredeti módon közelít az emberi természet legmélyebb rétegeihez. Könyvének alcíme: „Fejezetek a közéleti tevékenység pszichológiájából”. A társadalom előtt álló célok megvalósításában mind nagyobb szerepet tölt be a céltudatosan tevékenykedő ember. Nem közömbös azonban a jövőnk szempontjából, hogy az embert cselekedeteiben milyen pszichológiai motivációk vezérlik, hogyan és milyen szinten képes az egyéni és a társadalmi célok összekapcsolására, milyen meggyőződéssel dolgozik a köz javára. Zrinszky ilyen és ehhez hasonló iz-

galmas kérdéseket válaszol meg könyvében: milyen pszichológiai jellemzői vannak a demokratikus és a bürokratikus magatartásnak; milyen pszichológiai gátjai vannak és lehetnek a közéleti szereplésnek; milyen indítékok játszanak szerepet a közéleti tevékenységben; hogyan ismerjük meg egymást; hogyan érvényesíthetjük akaratainkat? Könyve utolsó lapján konkrétan felteszi a kérdést: „Kell-e közéleti pszichológia?”, s mindjárt meg is válaszolja: igen! Ugyanakkor azonban hozzáteszi azt is, hogy . . . „közélet és egyéni lét harmóniáját — **kiküzdött** harmóniáját — szolgálhatja a pszichológiai kultúra színvonalának emelkedése, de alapvető feltételeit másutt, a **társadalmi lét viszonyaiban** kell keresnünk. Ez cseppet sem kisebbíti a pszichológiai tudás, művelődés szerepét. Ellenkezőleg! Ahhoz, hogy igazán gyümölcsözően használjuk fel a lélektan eredményeit, látnunk kell határait is.”

A szerző a bonyolult problémakörök komplex megközelítésmódjával, érzékeny, differenciált anyagkezelésével, kritikai szellemiségével, mélyreható elemző- és általánosító erejével nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy az értékes kötetében felvetett és megválaszolt kérdéseket nemcsak a felnőtteket nevelők népes gárdája olvashatja élénk érdeklődéssel és figyelemmel, hanem mindazok is, akik saját magukat akarják gazdagítani egy kiváló tudós-tanár és közéleti személyiség — a szerző — gondolkodói magatartásának élményével, pedagógiai eredményével. (Kossuth Kiadó, 1985. 139. old.)

Illés Lajosné

Problémamegoldás a politikai oktatásban

Régi probléma a probléma a politikai oktatásban. Kezdhethénk így is e könyv ismertetőjét, hiszen gyakorló propagandisták a megmondhatóí, milyen kettős harcot vívnak: egyfelől arra szeretnének törekedni, hogy a marxizmus—leninizmus bármely kérdését oly szellemben sajátíttassák el a képzés résztvevőivel, hogy az ne holt tudást eredményezzen, hanem a gyakorlati életben felmerülő problémák megoldására is alkalmas legyen. Másrészt ugyanakkor ezek a gyakorlati problémák gyakran válnak a megszokott, hagyományos foglalkozások érzékelhető gátjaivá. Az új, nem tervezett, az „életből hozott” kérdések helyet és időt követelnek, s az ösztönösen vagy tudatosan jól dolgozó propagandista helyet is ad ezeknek — éppen a magasabb hatékonyság érdekében.

A kérdés persze nem elsősorban mennyiségi jellegű, hanem a képzés végcéljával kapcsolatos: mi szolgálja legjobban a teljesítményképes tudás kialakulását, s az egyre inkább hatékonyságra törekvő politikai képzésben a gyakorlati problémák, azok legalább eszmei megoldása milyen szerepet kapjon a tanítási-tanulási folyamatban.

Csoma Gyula könyve e problémák elméleti és gyakorlati oldalát vizsgálja.

Jelentős elméleti alapvetéssel indul a könyv, amely ugyanakkor kimondottan népszerűsége, közérthetősége törekvő is. Ennek jegyében alapul veszi és a felhasználás érdekében alkalmazza Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás c. könyvét, a probléma lényegéről, jellemzőiről, a probléma és a gondolkodás viszonyáról, a problémamegoldás menetéről, általában a probléma megoldó gondolkodásról leírtak során. Ugyanakkor sajátos andragógiai felfogással gazdagítja a pszichológiai kísérletek nyomán született felismeréseket. Teszi ezt nemcsak azért, mert a politikai képzést a felnőttoktatás egyik válfajaként mutatja be, mert áttekinti a politikai képzés legfontosabb sajátosságait, amelyek mind-mind a probléma megoldás a tanítás-tanulás stratégiájában, folyamata makro- és mikrostruktúrájában.

Igen jelentős a két problémátípus: az elméleti és a gyakorlati, valamint az ehhez illeszkedő gondolkodási szintek összehasonlítása. Talán teljesebb lett volna a kép, ha a befejező gondolat is megszületik: a probléma azon túl, hogy sajátos helyet foglal el a gondolkodásban és a tevékenységben, valójában nem más, mint a megismerés sajátos dialektikus ellentmondása: a tudás és a nem-tudás történelmileg fejlődő viszonylagos egysége és kölcsönös feltételezettsége, amelyben a rendelkezésre álló tudás a megvalósítandó cél szempontjából elégtelenné válik. S ez az ellentmondás válik a megismerés fejlődésének egyik mozgatójává, serkentőjévé.

Dialektikus viszonyt mutat a gondolkodásmódok vizsgálata: kimutatja, hogy a reprodukív gondolkodásmóddal szemben egyedül a problémamegoldó gondolkodásmód képes az ismeretlennel és a számára adott pillanatban érthetlennel szembeszállni. Ez különösen fontos napjaink politikai képzésében, ahol sok kérdésben, a mai viszonyok tanulmányozása során ezt kellő alapossággal kell elsajátítani és alkalmazni.

Csoma Gyula vállalkozott a problémamegoldási folyamat rövid összefoglalására Lénárd könyve alapján. Az itt áttekintett gondolkodási fázisok (lépések) és gondolkodási műveletek bevallott sematikusságát feloldja a megoldás iránya, s a gondolatmenetet lezáró két alapelv: a tévedés joga és a vita joga, szükségessége.

Jelentős része a könyvnek politikai problémával foglalkozó. Bár a probléma nem valószínű, hogy csak tartalma miatt válik politikává, hanem környezetéhez való viszonya alapján is (pl. politikai hatású problémák, politikai jelentőségű folyamatokból keletkezők), mégis igen fontos a tartalom, a szemlélet és a megoldási mód alapján elvégzett különbségtétel: a dogmatikus és revizionista probléma, nézetrendszer elemzése. E fogalmakkal elsősorban az elmélet és gyakorlat viszonyának elemzése során találkozhattunk, új tehát a problémakezelésben. A figyelmes propagandista számára pedig hasznos a konvergens és divergens gondolkodásmóddal való, a leegyszerűsített mellérendelést ugyanakkor sikeresen elkerülő összehasonlítás. Ugyancsak jelentős az elméleti és gyakorlati gondolkodás viszonyából adódó sajátosságok vizsgálata. Még teljesebb lehetett volna a kép akkor, ha mindezeket a kérdéseket nemcsak a politikai oktatás egésze, hanem az ideológiai-politikai nevelés különböző formái felől közelítve, alkalmazza azokat a tájékoztatás, az agitáció és a propaganda területeire.

Nemcsak nevében, de felfogásában is ki kell emelni a probléma tanulásáról, a probléma problémájáról írtakat. Igen fontos tanulásméletekről szóló összefoglalót találunk itt, amelyeket a későbbi vizsgálódás során is felhasznál a szerző. Összefoglalja a tanítási stratégiákkal kapcsolatos ismereteket, amelyekről kimondja: csak a tanulás egy lehetséges útját találták meg, s szükséges, hogy a képzési folyamatban ezek egyesüljenek.

Ezekből két didaktikai probléma keletkezik: hogyan lehet a problémát tanulni, tanítani. Bár a gyakorlat ezt igényli, a hagyományos oktatás erre nem képes. S ebből is keletkezik a másik didaktikai probléma: a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének nem kielégítő volta.

A gyakorló propagandista ezt két áramlatként érzékeli: a közlő tanítás során, amikor sokféle módszerrel ugyan, de lényegében a reprodukcióra épülő, arra igényt tartó munkát tapasztal, végez.

A másik áramlatot nemcsak ismerteti: a problémamegoldó tanítás lényegi különbségeit is bemutatja a szerző. Sajátos alkotási folyamatnak mutatja be, s elemzi annak makro- és mikrostruktúráját.

A folyamat jellemzői nyilvánvalóan hordozzák a felnőttoktatásait. Ebben igen érdekes gondolat a tapasztalatok megjelenése; még akkor is, ha a legszélesebb körű munka melletti formákon kívül sajátos, „munka helyetti” tanulásról is szó van. A gyakorlati élet tapasztalatai már ekkor is szinte kitörölhetetlenül jelen lesznek a képzésben, azt befolyásolják, segítik is, de kellő kezelés hiányában gátolják. A politikai képzésben dolgozó propagandisták jól ismerik ezt a gondot. Elsősorban az iskolarendszerű káderképzés (pl. pártiskolai képzés) hordozza ennek előnyeit, de hátrányait is.

Praktikus tanácsokként is felfoghatók lennének azok az irányelvek, amelyeket a problémamegoldó tanítás „kezdő didaktikai lépéseként” fogalmaz meg a szerző. Bár ezen jóval túlmutató szándékkal íródhattak, ezekből értheti meg a gyakorlatban a propagandista a problémamegoldó tanítás-tanulás lényegét, problémáit.

Talán csak a követelményszintekben van egy kis — bevallott — bi-

zonytalanság. Azzal mindenképpen egyetértünk, hogy azokat az egyes tanulók szintjének megfelelően, kellően tágan és differenciáltan kell meghatározni. Az is igaz, hogy a közlő tanítás során alkalmazott megbizonyosodási eljárások nem alkalmazhatók, hiszen alkalmazást ismeretekkel nem lehet mérni. Talán a meggyőződés lehetne az a mérce, amely a problémamegoldó tanulás eredményeit ki tudná mutatni. Az a meggyőződés, amely a politikai oktatásban — más felnőttoktatási formáktól eltérően — mindig formálandó, fejlesztendő, hiszen a teljesítményképes tudás mindig tartalmaz meggyőződés-elemeket, s csak szilárd meggyőződéssel lehet a gyakorlati teljesítményeket felmutatni.

Magát a problémamegoldó tanulást módszertani mintákkal és konkrét módszer-elemzésekkel mutatja be a szerző. Amennyire hasznos a minták áttekintése, hiszen azok a gyakorlatban már alkalmazott, kísérletekkel is megvizsgált eljárásrendszerek, olyannyira sajnálatos, hogy a problémamegoldó tanulás konkrét módszereinek elemzésére már csak két oldal jutott. Egyrészt igaz az az állítás, hogy maguk a módszerek — alárendelten a képzési céloknak, tartalomnak stb. — jobban, vagy kevésbé jobban támogatják a problémamegoldást. Másrészt viszont a konkrét bemutatás talán a könyv potenciális olvasóinak több segítséget nyújtott volna. Több módszert, közülük ma még kevesen ismernek, s egyfajta nemes ismeretterjesztő szándékkal még lehetett volna ezen segíteni.

Összefoglalva: hasznos és eredményesen forgatható könyvet írt a szerző, amely nem nélkülözi a szükséges mértékű és a gyakorló propagandisták által elsajátítani szándékozott elméleti ismereteket. Új problémafelvetései, átfogó adaptációs munkája nyomán olyan eredményeket tudott leírni, amelyek bevezetése a politikai oktatás gyakorlatába fontosak és napjainkban igen szükségesek, amikor a politikai propaganda komoly megújulást mutat. Stílusa, közérthetősége is segít abban, hogy a könyv eredeti céljának megfelelően a politikai oktatás propagandistáinak hasznos olvasmánya legyen.

Lóth László

ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA

Új felnőttoktatással foglalkozó külföldi könyvek az OPKM-ben

1. Darkenwald, G. G.—Merriam, S. B.: *Adult Education: Foundations of Practice.* (Felnőttoktatás. Gyakorlati alapelvek.) New York, 1982. Harper and Row, Publishers. 260. p. 228. 339.

A könyv tulajdonképpen bevezető a felnőttoktatás elméletéhez és gyakorlatához, ezért több témával foglalkozik erről a területről, de nem túlságosan elmélyült formában. Igyekszik körülhatárolni a felnőttoktatás területét, funkcióit és alapelveit. Összeveti az oktatás többi formájával és területével (óvoda, tanköteles kor iskolái, felsőoktatás) és rámutat arra, hogy miben különbözik ezektől. A bevezető fejezet rövid történeti áttekintés után a felnőttoktatás jelenlegi státusát és fejlesztési lehetőségeit mutatja be. Itt röviden felsorolja a problémákat, melyeket a következő fejezetekben fejt ki részletesebben. Az alábbi témaköröket tárgyalja bővebben, nagyobb terjedelemben: a felnőttoktatás filozófiája, a felnőttek tanulási folyamata, részvétel a felnőttoktatásban, szervezeti formák, programok, nemzetközi együttműködés, a nyolcvanas évek problémái és eredményei, fejlesztési tendenciák, a felnőttoktatás jövője. A könyv nem helyettesíti a szakirodalmat, inkább kiegészíti az elméleti munkákat. Segíti a felnőttoktatás területén dolgozókat, a hallgatókat és tájékoztatja a határtudományok kutatóit és szakembereit a felnőttoktatás koncepciójáról, gyakorlatáról és perspektívájáról.

2. Bkoorfield, Stephen: *Adult Learners Adult Education and the Community.* (Felnőtt diákok, felnőttoktatás és a közösség.) Milton Keynes, 1983. Open Univ. Pr. IX, 229 p.

A szerző a felnőttek informális oktatási lehetőségeit tekinti át, bemutatja az önálló tanulás formáit, mélységét; a tanulást különböző csoportokban (hobby klub, öntevékeny csoportok stb.); a módszert, amellyel a felnőttoktatási szakemberek dolgozhatnak, hogy támogassák és megkönnyítsék a felnőttek tanulását. Példáit Anglia és az Egyesült Államok gyakorlatából veszi a szerző. Elemző, egységes képet ad a felnőttoktatás és a közösségi oktatás folyamatáról és a kettő együttműködéséről.

3. Bemutatja a vizsarendszert. A vizsgaeredmény nem befolyásolja az felnőttoktatás struktúrája és szervezete.) Oslo—Bergen—Tromsø, 1972. Universitetsforlaget. 102 p.

A könyv ismerteti a felnőttoktatási törvény alapelveit:

1. Mindenki számára egyformán hozzáférhető, korra, nemre, foglalkozásra, jövedelemre, beosztásra való tekintet nélkül. Párhuzamos a hivatalos iskolarendszerrel.
2. Általános és szakmai képzést egyaránt biztosít. Rugalmas.
3. Bemutatja a vizsgarendszert. A vizsgaeredmény nem befolyásolja az anyagi támogatást. A vizsgákon teszt is van.
4. Az oktatási berendezés és létesítmény ugyanúgy rendelkezésre áll a felnőtteknek, mint a tanköteles korúaknak.
5. Szakképzett oktatók tanítanak.

A felnőttoktatásért felelős szervek: az Oktatási Minisztérium Felnőttoktatási Osztálya, ez tanácsadó szerv. Megyei szinten a Megyei Oktatási Osztály; városi szinten a Helyi Oktatási Osztály.

A felnőttoktatás 3 fő területe:
vizsgával záruló felnőttoktatás, párhuzamosan a tanköteles oktatás rendszerével;
felnőttoktatás a munka világában (kurzusok a gyárakban, üzemekben, rekurrens, folyamatos és átképzés);
vizsga nélküli forma (szakkörök, hobbi körök stb.).

A felnőttek szakoktatása figyelembe veszi a munkaerőpiac igényeit. A szakoktatásért a Munkaügyi Minisztérium, a Munkaerőgazdálkodási Hivatal és az Oktatási Minisztérium felelős.

A könyv ismerteti az egyetemek (Oslo, Bergen a felnőttoktatás központjai) szerepét ezen a területen. Felnőttoktatási formák: előadás, szeminárium, nyári egyetem. A televízió és a rádió főleg a nyelvtanulásban segít. Az írásbeli feladatokat a Programbladet tartalmazza. A televízió irodalmi tanfolyamokat is ad.

4. Janne, H.—Schwartz, B.: The Developmet of Permanent Education in Europe. (A permanens képzés fejlődése Európában.) Mrussels, 1976. Commission of the European Communities. 1980. 82 p. 229992.

Az utóbbi években az oktatásért és képzésért felelős személyeket különösen két probléma foglalkoztatja: a permanens képzés szerepe és az az igény, hogy átalakítsák az oktatáspolitikát s létrehozzanak egy rendszert, amelyben a munka, pihenés, szakoktatás és tanköteles koron túli oktatás harmonikus módon kapcsolódik egymáshoz. A legtöbb nemzetközi szervezet adott ki erről tervezetet, de a használt terminológia — permanens képzés, rekurrens oktatás, folyamatos tanulás — nem mindig jelenti ugyanazt a fogalmat.

A könyv szerzői, ismert brüsszeli professzorok, az Európai Közösség megbízásából munkadokumentumot dolgoztak ki az e területhez tartozó nézetek és elképzelések összegyűjtése céljából. Munkájukat az Európai Kulturális Alapítvány felügyelete mellett, annak támogatásával végezték. Sok segítséget nyújtottak ehhez az Intézet munkatársainak kutatásai a megfelelő oktatási intézményekben. Nyugat-Európában ismét nőtt a munkanélküliség a 15—25 éves fiatalok körében, ezért megnőtt az érdeklődés e korosztály iránt, keresve azokat az oktatási formákat, amelyekben a szakoktatás és a tanköteles koron túli általános képzés összekapcsolható. A jelenlegi gazdasági helyzetben ennek a kérdésnek a megoldása prioritást élvez, ezért fogadták kedvezően a könyvet. A szerzők megfogalmazták a permanens képzés lényegét, tanácsot adtak az igények felméréséhez, foglalkoztak az egyéni és kiscsoportos oktatással, az önképzés formáival. A tartalmi kérdésekkel javasolták a választék bővítését, egyéni igények figyelembevételét. A lemorzsolódás kiküszöböléséhez javasolták a váltott tanulás módszerét. 6 hónapi tanulás után, a munkahelyen dolgoznak 4 hónapig, majd megint 6 hónap tanulás következik. Ismertették a felnőttoktatás területén történő pályairányítás és a tanulási tanácsadás rendszerét. Külön fejezetben szól a vizsgákról, tanulmányi szabadságokról, a tananyagról, követelményrendszerről és a tanulók jogairól, valamint kötelességeiről. Egy fejezetben

a felnőttoktatási reformot ismertetik a szerzők. Céljuk nemzetközi vita elindítása ezen a területen.

5. Roger W. **Axford**: Adult Education: The Open Door to Lifelong Learning. (Felnőttoktatás: nyitott kapu az egész életen át folyó tanuláshoz.) Indiana, PA, 1980. The A. G. Halldin Publishing Company. 498 p. 148490.

A szerző bevezetőjében megállapítja, hogy a „lifelong” education prioritást élvez az amerikai oktatás területén; ez teszi Amerikát tanuló nemzetté. A felnőttoktatásban — annak valamilyen formájában — részt vesz az amerikaiaknak csaknem fele. A könyv azok számára íródott, akik többet akarnak tudni a felnőttoktatás területéről (pedagógusok, a felnőttoktatás szervezői, irányítói, kutatók stb.). Az első fejezet meghatározza a felnőttoktatás fogalmát és körképet ad a világ egyes területein folyó felnőttoktatásról. A következő fejezetek a felnőttoktatás tartalmával foglalkoznak: önképzés, a nők tanulása, tanulás és társadalmi változás, írás-olvasás tanítás, idősek tanulása, felfrissítő kurzusok és átképzés. Ennek a tartalmát konferenciák, szemináriumok anyaga adja. Egy fejezet a felnőttoktatás történetét tekinti át, neves kutatók életét ismerteti. Áttekintí a szerző a felnőttoktatás filozófiai alapján, a tanulók pszichológiai jellemzőit, az itt tanító tanárok felkészültségét, egyéniségét. Egy egész fejezet azokat az intézményeket ismerteti, amelyek ezzel a területtel foglalkoznak, biztosítják az oktatást vagy felelősek érte. A szerző bemutatja a curriculumokat, az egyes kurzusokat, módszereket, eljárásokat, az elsajátítandó készségeket, jártasságokat. Az oktatástechnológia is szerepet kap a tanulmánykötetben. Egyik fejezet a tanulási tanácsadás kérdését vizsgálja. Egy fejezet az értékelés módszereit és fajtáit mutatja be: milyen vizsgafajták vannak, mik a kritériumok. Az utolsó fejezetek egyike a kutatás kérdésével foglalkozik: különösen szükség van kutatásokra az alábbi területeken: szociológia, pszichológia, antropológia és társadalomtudományok. Minden fejezet végén kérdéscsoport található, melyet a szerző provokatív céllal tesz fel. Ezzel lehet vitát indítani. A kötet bőségesen ad bibliográfiát, javaslatot tesz oktatástechnikai eszközökre. Gyakorló pedagógusok kérdőíveket állítottak össze e területtel kapcsolatban, melyek a kötet végén, a függelékben megtalálhatók. Ezek segítenek tisztázni az olvasás közben felmerült problémákat.

ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR

ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR

altruisztikus nevelő (altruizmus: önzetlen gondoskodás)

Polgári szemléletű tanármodell. Olyan nevelői magatartást jelöl, amelynek középpontjában nem az oktató, nem a tantárgy, hanem a hallgató áll: „Azért tudok rajtad segíteni, mert olyan vagy amilyen.” Ez a nevelői magatartás nagyfokú éleslátást, beleélési képességet és érzékenységet követel a tanártól. A felnőttnevelésben általában eredményes módszer, de a tettett altruizmus nem sikeres.

animátor (fr)

Ösztönző, lelkesítő személy a nevelésben, szociális gondozásban, közösségfejlesztésben. A közösségi igények tudatosodását segíti és annak saját erőből történő kielégítésére ösztönöz.

change agent (fr)

Új viselkedésmódot, magatartást kiváltó felnőttoktató, szociális gondozó. A nyugati felnőttnevelésben, társadalomfejlesztésben elterjedt szóhasználat. Olyan felnőttoktatókra, szociális gondozókra utal, akik nemcsak ismeretek elsajátítására és készségek kialakítására, hanem az egyénekkal és csoportokkal való szisztematikus foglalkozásra, a személyiségre káros, rossz szokások megszüntetésére, új attitűdök, cselekvésmódok kifejlesztésére, végső soron a személyiség lényeges, pozitív irányú megváltoztatására törekszik.

faciliator (ang.)

A képzés irányához tanácsot adó személy. Angliában és az USA-ban használatos kifejezés. A faciliátor abban képzett, hogy segítséget ad az érdeklődőknek tanulási céljaik pontosabb meghatározásához, valamint azoknak a stratégiáknak a megválasztásához, amelyekkel ezek megvalósíthatók. A magyar szóhasználatban az önképzési tanácsadó felel meg ennek a fogalomnak.

felnőttoktató

1. Az a személy, aki segítséget nyújt a felnőttek egyéni, csoportos vagy intézményekben történő tanulásához. 2. Az állami és társadalmi szervezetekben, intézményekben tevékenykedő, a felnőttoktatás szervezetével, irányításával és kutatásával foglalkozó vezető vagy alkalmazott. 3. A felnőttoktatás gyakorlatával foglalkozó szakember. Hazánkban a felnőttoktatót andragógusnak is nevezik.

karizmatikus nevelő (gör. „természetfeletti adomány” szóból)

A nyugati szakirodalom szerint az oktató egyik típusa. A karizmatikus nevelőt az energia, az elkötelezettség jellemzi, nagy hatást tud gyakorolni a hallgatóságra és csodálatot vált ki. Az ismeretterjesztés alacsonyabb szintjein ez a magatartás eredményesnek bizonyul, de egy idő után a hallgatóság legyőzöttnek érezheti magát és az ellenkező hatást válthatja ki.

moderátor (lat.)

Az a személy, aki bevezeti és ösztönzi az ismeretterjesztés helyileg szerve-

zett aktivizáló módszereit (fórum, zűmmögő csoport, impulzusmódszer). Feladata a rendezvények tartalmi előkészítése (kérdések összegyűjtése), gondoskodás arról, hogy minden lényeges, jelentős javaslat választ kapjon. Ügyel arra, hogy a rendezvény ne térjen el az eredeti témától; kiköskenti az előadást a holtpontról; feladata, hogy hangulatteremtő szavakkal megnyissa az előadást, ő mondja a zárszót, összefoglalva a leglényegesebb kérdéseket.

népművelő

1. Az a személy, aki ösztönzi, szervezi és irányítja az iskolán kívüli társadalmi, szabadidős és kulturális tevékenységet, a különböző korú és foglalkozású emberek műveltségének gyarapítására, személyiségük fejlesztésére. Lehet főállású, tiszteletdíjas vagy társadalmi munkában tevékenykedő személy. 2. Közművelődéssel foglalkozó gyakorlati, irányító, elméleti szakember.

peripatetikus népművelő (gör. „sétát szerető” szóból)

A nyugati országokban alkalmazott speciális felnőttoktató, aki az utcán sétálva keresi az alkalmát annak, hogy italboltokban, utcán, parkokban időző csoportokkal beszélgesen és felkeltse az érdeklődést valamilyen téma iránt, hogy az emberekből tanulóköröket szervezzenek. A módszer igen nagy felkészültséget és emberismeretet kíván, hogy a szükséges bizalom és szimpátia a csoportok részéről létrejöjjön.

propagandista

A politikai felnőttoktatás — különösen a pártoktatás — tanára. Tágabb értelemben minden olyan személy, aki folyamatosan meggyőző tevékenységet fejt ki.

tutor (ang.)

A felnőttek egyéni és csoportos tanulását irányító személy. Fő módszere a tanácsadás és konzultáció. Az angol Nyílt Egyetem hallgatóit tutorok segítik. Magyar megfelelői: konzulens, tanulmányi tanácsadó, patronáló, szakkörvezető, tanfolyamvezető.

bipoláris kapcsolat

Az oktató és tanuló (hallgató) viszonyát jelzi. Az oktató személyiségvonalaitól, vezetési stílusától függő kapcsolatrendszer, amely a nevelés folyamatában a két póluson elhelyezkedő személyek kölcsönös együttműködése eredményeként jön létre. Magatartásformái sajátos reakciókat, szituációkat teremtenek, ettől függ a másik pólus reagálása. Az oktatói kezdeményezés nemcsak pozitív hatásokat eredményezhet, hanem kedvezőtlen magatartásával, viselkedésével eredménytelenséget, sőt a másik póluson személyiségzavarokat okozhat. A felnőttoktató nem támaszkodhat hivatali tekintélyre, hanem a tudás birtoklásának helyzetével és demokratikus magatartásával kell funkcionális tekintélyét megszereznie.

conscientization (portugál)

Portugál eredetű felnőttnevelési fogalom. Írástudatlanok, hátrányos helyzetben levő rétegek öntudatra és önfejlesztésre történő nevelése. Rossz kö-

rülmények között élő írástudatlanok nevelését jelenti. Célja, hogy segítséget nyújtson saját erőből történő felemelkedésükhöz, a hiányzó műveltségi alapok megszerzéséhez. Az öntudat és kritikai készség fejlesztésére törekszik, melynek birtokában az együttműködésre kész egyének és csoportok képesek változtatni helyzetükön. A tevékenység fő módszere a beszélgetés.

empátia (görög „beleélés” szóból)

Lényege egy ideiglenes, tudatos, és részleges azonosulás valakivel, ami lehetővé teszi az interakciós partner mélyebb megértését. Az empátiakészség csoportmódszerekkel fejleszthető. Az empátia a személyiség és a társas kapcsolatok lényeges faktora. A vezetők, a pedagógusok, az orvosok, a felnőttoktatók szinte nélkülözhetetlen készsége.

T-csoport

Interpresszonális érzékenységet fejlesztő csoportos foglalkozás. Az empátia elsajátításának módszere. Technikáját tekintve kötetlen beszélgetés, a közös témakört mindig azonos munkaterületen dolgozó csoporttagok hivatásbeli érdeklődése biztosítja. Lényege, hogy a résztvevők visszajelentik az egymásra gyakorolt hatást. A vezetőképzésben, az emberekkel foglalkozó orvosok, pedagógusok képzésében használják. A csoport optimális létszáma 12–15 fő. A T-csoport nem betegek gyógyító terápia, hanem az egészségesek készségeinek fejlesztése, a társadalmi feladatokhoz szükséges alképességek gyakorlása.

entrainment mental (francia)

Értelemedzés. Eredete a francia munkásmozgalomba vezethető vissza. Célja, hogy megtanítsa gondolkodni és gondolatainkat világosan kifejezni. Főbb fokozatai: problémafeltárás, elméleti elemzés (történelmi, földrajzi, társadalmi, oksági összefüggések), következtetések levonása. A csoportmunkában és az önművelésben egyaránt alkalmazott módszer. A témáról és a csoportmunkáról, illetve az egyéni tanulástól függően a megoldandó feladat történhet beszélgetés, vita, olvasás, meghallgatás, megfigyelés, dolgoztatás és a kiselőadás különböző változatainak felhasználásával. Fokozatosan felépülő gyakorlatok segítségével az egyén olyan intellektuális jártasságra tesz szert, amelynek birtokában hatékonyan tud viselkedni minden szituációban.

heurisztikus módszer (görög „megtalál” szóból)

A hallgatók tudására, tapasztalatára támaszkodó módszer. (Rávezető vagy szokrátészi módszernek is nevezik.) Az ismeretátadásnak az a módja, amikor az ismeretszerzés folyamata kitalálással és rátalálással megy végbe, melyet a felnőttoktató kérdésekkel, közbevetett megjegyzésekkel segít. A heurisztikus módszerre épített tanórávezetés során az oktató az anyagot apró kérdésekre bontja, amelyekre a hallgatók — meglevő ismereteik és tapasztalataik alapján — könnyen tudnak válaszolni.

(Andragógiai Értelmező Szótár. Kiadja a TIT Budapesti Szervezete és a Budapesti Főv. Tanács Művelődési Főosztálya, 1982. Szerk. Csibye Sándor.)

E számunk szerzői:

Csiby Sándor
igazgató, MUOSZ Oktatási Igazgatóság

Durkó Mátyás
ny. egyetemi tanár

Illés Lajosné
kandidátus, OPKM

Lóth László
egyetemi adjunktus, MSZMP Politikai Főiskola

Maróti Andor
egyetemi docens, ELTE

Mayerné Zsádon Éva
osztályvezető, OPKM

Sz. Várnagy Marianne
kandidátus

Zrinszky László
tanszékvezető egyetemi tanár MSZMP
Politikai Főiskola

A következő szám tartalmából:

- Ligethiné Verebély Anna: A felnőttoktatás folyamatának sajátosságai
- Felkai László: A felnőttoktatás kezdetei Magyarországon (1848—1918.)
- Boros Sándor: A jártasságok és készségek fejlesztése a felnőttoktatásban
- Gálos Júlia: Integrált esztétikai kísérlet a dolgozók középiskolaiban
- K. Nagy János: Konzultációs órák metodikája az iskolai felnőttoktatásban
- Krisztián Béla: A munkások munka melletti oktatása és továbbképzése

Könyvekről

Andragógiai bibliográfia

Andragógiai értelmező szótár

ANDRAGOGY

Issue No. 3.

CONTENTS

THEORETICAL STUDIES

Mátyás Durkó: Advantageous and disadvantageous adult characteristics from the point of view of culture	7
Marianne Sz. Várnagy: The effect mechanisms improving the personality of adults	15
László Zrinszky: Political learning, political activity	33

PANORAMA

Andor Maróti: The professional training in adult education at the university	47
--	----

BOOK REVIEW

László Zrinszky: Unwritten rules (Mrs Lajos Illés)	53
Gyula Csoma: Solution of problems in political education (László Lóth)	56

ANDRAGOGICAL BIBLIOGRAPHY

Mrs Éva Zsádon—Mayer: New foreign books on adult education in OPKM	61
--	----

ANDRAGOGICAL EXPLANATORY DICTIONARY (series)

Sándor Csiby: A selection from the entries of the andragogical explanatory dictionary	67
Authors of this Issue	70
From the next Issue	71

Kiadványunk belső terjesztésű. Évente 2 alkalommal jelenik meg 2000 példányban. Megkapják a pedagógusképző intézmények neveléstudományi, közművelődési és könyvtártudományi tanszékei és könyvtárai, az iskolai és munkahelyi felnőttnevelők nyári Akadémiájának hallgatói, a megyei pedagógiai intézetek, a dolgozók általános és középiskolái, a megyei művelődési központok, Népművelési Intézet, az OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központja, a Művelődési Minisztérium közművelődési és iskolai osztályai, a TIT Országos Központja, az MTA Pedagógiai Bizottsága és az MTA Felnőttnevelési Munkabizottsága, a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának tagjai, a kiemelt és általános művelődési központok, az MSZMP Politikai Főiskola pedagógiai és művelődéspolitikai tanszéke, a SZOT Központi iskolája, az Országos Közművelődési Tanács, az Országos Oktatástechnikai Központ, az Oktatáskutató Intézet, a SZOT Kulturális Osztálya, a Népművelés, a Köznevelés, a Magyar Pedagógia, a Pedagógiai Szemle, az Autóvezető szerkesztőség, az Ipari Minisztérium Vezetőképző Intézete, ill. kérésre érdeklődő magánszemélyek.

Olvasásra kölcsönözhető

- pedagógusképző intézmények könyvtáraiból;
- megyei könyvtárakból;
- megyei pedagógiai intézetek könyvtáraiból.

